



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Med almene VUC-fag på arbejde

En undersøgelse af kursUSDeltagernes læring, sociale positioner og positioner i virksomhedsforlagte uddannelsesforløb

Hviid, Marianne Kemeny

Publication date:
2010

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Hviid, M. K. (2010). *Med almene VUC-fag på arbejde: En undersøgelse af kursUSDeltagernes læring, sociale positioner og positioner i virksomhedsforlagte uddannelsesforløb*. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

MED ALMENE VUC-FAG PÅ ARBEJDE

**En undersøgelse af kursusedtagernes
læring, sociale positioner og positioneringer
i virksomhedsforlagte uddannelsesforløb**

Marianne Kemény Hviid

Ph.d.-afhandling
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet, oktober 2009
Vejleder: Professor Palle Rasmussen



MED ALMENE VUC-FAG PÅ ARBEJDE

**En undersøgelse af kursusdeltagernes
læring, sociale positioner og positioneringer
i virksomhedsforlagte uddannelsesforløb**

Marianne Kemény Hviid

Ph.d.-afhandling
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet, oktober 2009

Med almene VUC-fag på arbejde. En undersøgelse af kursusedtagernes læring, sociale positioner og positioneringer i virksomhedsforlagte uddannelsesforløb

© 2009, *Marianne Kemény Hviid*

Ph.d.-afhandling, indleveret til Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet,

Vejleder: Professor Palle Rasmussen

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet, oktober 2009

Indholdsfortegnelse

FORORD	7
1. INDLEDNING.....	9
1.0.1 Vignet – vinterdag i skoven.....	9
1.1 PRÆSENTATION AF KOM-UD-PROJEKTET OG MIT FOKUS.....	10
1.2 SPÆNDINGSFELTET.....	13
1.2.1 De involverede parter.....	13
1.2.2 Virksomhedslogik og skolelogik.....	15
1.3 VIRKSOMHEDSFORLAGTE FORLØB.....	16
1.4 FORSKNINGSTEMA.....	17
1.4.1 Problemformulering.....	19
1.4.2 Forsknings- og arbejds spørgsmål.....	19
1.4.2.1 Forsknings spørgsmål I.....	19
1.4.2.2 Forsknings spørgsmål II.....	19
1.4.2.3 Analysemodel.....	20
1.5 KOM-UD-PROJEKTET SMANGE MULIGHEDER.....	21
1.6 METODEN – PRÆSENTATION.....	21
1.6.1 Design - præsentation.....	22
1.7 TERMINOLOGI	23
1.8 AFHANDLINGENS OPBYGNING.....	24
2. LÆRING OG KUNDSKABER – KVALIFIKATIONER OG KOMPETENCER	26
2.1 LÆRINGSDISKURSER OG KUNDSKABSFØRSTÅELSE	28
2.2 EN MODEL FOR ALMEN PRAKSISNÆR VOKSENLÆRING (APV)	31
2.3 KVALIFIKATIONER OG KOMPETENCER.....	38
2.4 DELTAGERORIENTEREDE PERSPEKTIVER.....	43
2.4.1 Forskning i KOM-UD-projektet.....	45
2.4.2 Kompetencecirkler.....	53
2.4.3 Netværkslokomotivet.....	57
2.5 SAMMENFATNING.....	59
3. UDDANNELS ES SOCIOLOGIS KE BEGREBSDANNELSER	61
3.1 PIERRE BOURDIEUS BEGREBSVERDEN.....	62
3.1.2 Habitus – et livslangt udviklingsprojekt.....	63
3.1.3 Kvalifikationer og kompetencer som kapitaler.....	67
3.1.4 Relationelle sammenhænge.....	68
3.1.5 Symbolsk vold i forbindelse med livslang læring	71
3.2 BASIL BERNSTEIN.....	72
3.2.1 Vignetter – tre slags kaffepauser.....	72
3.3 TEORIER OG BEGREBSVERDEN.....	74
3.3.1 Magt og kontrol ~ klassifikation og rammesætning.....	75
3.3.2 Pædagogisk kode.....	79
3.3.3 Diskurser, kontekster og rekontekstualisering.....	80
3.3.4 Kompetencediskurs ~ kompetencebegrebet.....	82
3.3.5 Pædagogiske modeller og modi.....	83
3.3.6 Symbolsk kontrol.....	86
3.4 SAMMENFATNING.....	88
4. METODE OG DESIGN	90
4.1 METODOLOGISKE OVERVEJELSER.....	90
4.1.1 Ontologiske overvejelser.....	90
4.1.2 Epistemologisk konsekvens.....	91
4.1.3 Genstandsfeltets fænomener og relationer.....	92
4.1.4 Metodologisk mangefold.....	93
4.1.5 Den analytiske fase – kritisk dimension.....	94

4.1.6 Cases som forskningsstrategi.....	96
4.1.7 Forskerens placering i genstandsfeltet.....	98
4.1.8 Fortrolighed.....	100
4.1.9 Pålidelighed og gyldighed.....	101
4.2 DESIGN AF UNDERSØGELSEN.....	105
4.2.1 Adgangen til casene.....	106
4.2.2 Spørgeskemaer.....	108
4.2.3 Observationer.....	111
4.2.4 Interviews.....	113
4.2.5 Skriftligt kildemateriale.....	117
4.3 ANALYSE OG RAPPORTERING.....	117
4.3.1 Vignetter.....	118
5. DE TRE CASES – VIRKSOMHEDSLOGIK OG SKOLELOGIK.....	120
5.1 CASE I – SKOVEN.....	120
5.2 CASE II – INDUSTRIEN.....	124
5.3 CASE III – REHABILITERINGEN.....	127
5.4 DE TRE CASES – OPSAMLING.....	129
5.5 SAMFUNDSMÆSSIGE VILKÅR OG UDDANNELSESDISKURSER I INTERNATIONALE OG NATIONALE FORA.....	131
5.5.1 Lissabon-traktaten, OECD og ESFs mål 3-program.....	132
5.5.2 "Bedre uddannelser" og "Handlingsplan for ufaglærtes kompetenceudvikling".....	136
5.5.3 Det Nationale Kompetenceregnskab – nøglekompetencer.....	138
5.5.4 Trepartsudvalget.....	145
5.5.5 Opsamling.....	148
5.6 UDDANNELSESORGANISERING.....	150
5.6.1 VUCs lov- og regelstof.....	150
5.6.2 KOM-UD projektets mål.....	159
5.6.3 Opsamling.....	161
5.7 VIRKSOMHEDSLOGIK OG SKOLELOGIK.....	163
6. CASE I – SKOVEN.....	165
6.1 SKOVARBEJDERNE – FORUDSÆTNINGER OG SOCIAL BAGGRUND.....	165
6.1.1 Vignet - arbejdet i Skoven.....	167
6.1.2 Vignet – frostvej og hvilepause.....	172
6.1.3 Opsamling.....	178
6.2 FØR KURSET.....	179
6.2.1 Mål og forventninger.....	179
6.2.1.1 Vignet – telefoninterview med skovfoged.....	180
6.2.2 Planlægning – fagvalg – information.....	184
6.2.3 Regulering af kursusdeltagelsen.....	186
6.2.4 Opsamling.....	187
6.3 UNDERVEJS I FORLØBET.....	188
6.3.1 Virksomhedsforlægning.....	189
6.3.2 Undervisnings- og læringsdiskurser.....	190
6.3.2.1 Vignet – FVU-lektioner i Skoven.....	191
6.3.2.2 Singulær præstationsmodus.....	194
6.3.2.3. Generisk præstationsmodus.....	204
6.3.3 Opsamling.....	205
6.4 AFSLUTNING AF FORLØBENE.....	207
6.4.1 Opsamling.....	211
6.5 SKOVARBEJDERNE OG KURSUSFORLØBET.....	212
7. CASE II – INDUSTRIEN.....	215
7.1 INDUSTRIARBEJDERNE – FORUDSÆTNINGER OG SOCIAL BAGGRUND.....	215
7.1.1 Opsamling.....	222
7.2 FØR KURSET.....	223
7.2.1 Mål og forventninger.....	224

7.2.2 Planlægning – fagvalg – information.....	226
7.2.3 Regulering af kursusdeltagelsen.....	227
7.2.4 Opsamling.....	228
7.3 UNDERVEJS I FORLØBET.....	229
7.3.1 Virksomhedsforlægning.....	229
7.3.2 Undervisnings- og læringsdiskurser.....	231
7.3.2.1 Vignet – engelsklektion i Industrien.....	231
7.3.2.2 Singulær præstationsmodus.....	233
7.3.3 Opsamling.....	235
7.4 AFSLUTNING AF FORLØBENE.....	236
7.4.1 Opsamling.....	238
7.5 INDUSTRIARBEJDERNE OG KURSUSFORLØBET.....	238
8. CASE III – REHABILITERINGEN	241
8.1 MEDARBEJDERNE I REHABILITERINGEN – FORUDSÆTNINGER OG SOCIAL BAGGRUND.....	241
8.1.1 Opsamling.....	246
8.2 FØR KURSET	248
8.2.1 Mål og forventninger.....	248
8.2.2 Planlægning – fagvalg – information – regulering af deltagelsen.....	251
8.2.3 Opsamling.....	252
8.3 UNDERVEJS I FORLØBET.....	253
8.3.1 Virksomhedsforlægning.....	253
8.3.2 Undervisnings- og læringsdiskurser.....	255
8.3.2.1 Vignet – S&K i Rehabiliteringen.....	256
8.3.2.2 Liberalt/progressiv kompetencemodus.....	257
8.3.2.3 Generisk præstationsmodus.....	265
8.3.3 Opsamling.....	267
8.4 AFSLUTNING AF FORLØBENE.....	269
8.4.1 Opsamling.....	270
8.5 REHABILITERINGSMEDARBEJDERNE OG KURSUSFORLØBET	271
9. DE TRE CAS ES PÅ TVÆRS – KONKLUSION	274
9.1 BEGREBSAPPARATET	274
9.2 KURSUSDELTAGERNE OG SPÆNDINGSFELTET	278
9.2.1 Habitus, kapitaler, social position og præferencer/dispositioner.....	280
9.2.2 Positionering med reference til APV-modellen.....	287
9.2.3 Casenes repræsentativitet – og det særlige.....	291
9.2.4 Resultaterne – i kort form.....	297
9.3 MED ALMENE VUC-FAG PÅ ARBEJDE	298
RESUMÉ	299
ENGLISH SUMMARY	301
LITTERATUR	304
SKRIFTLIGE KILDER	311
DOKUMENTER.....	311
LOV- OG REGELSTOF.....	312
KOM-UD-PUBLIKATIONS LISTER	312
KOM-UD-FORMIDLING.....	312
KOM-UD-FORSKNINGSRAPPORTER.....	313
KOM-UD-KVALITETSRAPPORTER.....	314
BILAGSOVERSIGT	314

Forord

Begrebet 'livslang læring' kan stå som overskrift for hovedparten af mit professionelle virke. Det vejede tungt i mine overvejelser, da tilbudet, om at jeg kunne uddanne mig til ph.d., forelå. Hvis man mener, at uddannelse er godt for andre – og i praksis i årevis på forskellig vis har bidraget til andres uddannelse – så må uddannelse også for en selv være et tilbud, man ikke kan afslå. Ligesom kursusdeltagerne i KOM-UD-projektet har jeg således befundet mig i en læringssituation. Jeg har kunnet spejle mig i kursusdeltagernes engagement, indifferens, overraskelse, skuffelse, sejre, afmagt eller stort set hvilken som helst anden følelse, læringssituationen måtte bære med sig. Det har været hårdt arbejde. Det har været lærerigt.

Det var positivt for mig, at jeg i den første periode af min tid som stipendiat kunne arbejde parallelt med de øvrige forskere, der var tilknyttet KOM-UD-projektet. Lektor, ph.d. Hanne Dauer Keller inddrog mig i, hvordan man kan udfordre sine data på nye måder og bearbejde dem til præsentation i internationale fora. Længere henne i mit forløb havde jeg nogle særligt givende drøftelser med adjunkt/post.doc., ph.d. Annette Rasmussen især om Bernsteins begreber. Fra forskerskolen på Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, har jeg haft uvurderligt udbytte af mit samarbejde med ph.d.-stipendiat Alice Juel Jacobsen om dels det at skrive en afhandling og vores tiltag med fælles vejledning, og dels om de læse- og skrivegrupper vi deltog i sammen med ph.d.-stipendiatkolleger fra DOCSOL (Doctoral School of Organisational learning) på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU).

En særlig tak retter jeg til min vejleder, professor Palle Rasmussen, som fra først til sidst i arbejdet med afhandlingen har støttet mig på nænsom vis, men dog samtidig fagligt skarpt har peget på områder og diskussioner, jeg burde være opmærksom på. Jeg er også tak skyldig til professor Annick Prieur for hendes blik på mit arbejde med Bourdieu. På det praktiske plan er jeg instituttets edb-ekspert Erik Holst Nielsen megen tak skyldig.

Vigtigt i slutfasen af min stipendiatperiode var, at Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter, i en periode i efteråret 2007 slog deres døre op for mig, lånte mig et kontor og lod mig deltage i deres forskerskoleaktiviteter. Tak for hjerte- og husrum.

En stor tak ønsker jeg ikke mindst at bringe til de kursusdeltagere, lærere og virksomhedsledere, som beredvilligt stillede op til interviews og som lod mig observere både undervisning og arbejdspraksis. Uden jer – ingen afhandling.

Marie, Rasmus og Lisbeth vil jeg takke for kærlig opbakning. Klaus, skal have en særlig tak for udvist tålmodighed og for med aldrig svigtende entusiasme at have erindret mig om, at der er et liv uden for pc'ens og bøgernes rækkevidde.

Klovtoft, oktober 2009

Marianne Kemény Hviid

1. Indledning

I dette kapitel vil jeg kort præsentere KOM-UD-projektet og min egen tilgang til afhandlingen. Det danner baggrunden for min forskningsmæssige interesse og fører frem til præsentation af det centrale spændingsfelt, som danner baggrunden for mit forsknings-tema, problemformuleringen, forskningsspørgsmålene og mine konkrete arbejdsopgavespørgsmål. Kapitlet rummer desuden indledende bemærkninger om min arbejdsmetode. Sidst i kapitlet gennemgås afhandlingens opbygning. Kapitlet indledes med et situationsbillede - en vignette.

1.0.1 Vignette – vinterdag i skoven

Solen skinner fra en skyfri himmel, men det er samtidig bidende koldt på grund af hård frost. I de foregående dage har frosten været fulgt af betydelige mængder snefald og kraftig blæst. Oven på formiddagens dansk- og matematik-lektioner i VUCs mobile undervisningstrailer, hvor indeklimaet hurtigt bliver iltfattigt, er jeg taget med to erfarne skovarbejdere og deres elev i skoven. Den friske luft og den blå himmel har gjort os godt. I et par timer har de tre skovfolk arbejdet med at færdiggøre udrensning med buskryddere i et areal, der er tilplantet efter stormfaldet i 1999.

Nu skal skovarbejderne i gang med en åben parcel, der også er præget af stormfaldet, men hvor planen er, at tilvæksten skal ske mere på naturens egne betingelser. Det drejer sig om et temmelig stort areal. Sneen ligger tykt med en glat overflade og giver indtryk af, at arealet er jævnt og farbart. Der er kun spredte buskads og enkelte solitære træer. Parcellen er gennemskåret af ret brede afvandingskanaler. Inden det nye arbejde går i gang, skrår vi en tur ind over arealet. Jeg lægger ud ved siden af de to erfarne skovfolk, som fortæller om ideen med arealet, og hvad de nu skal i gang med. Foran os krydser eleven som en kåd hundehvalp ud til siderne og samler kviste, frøstande og kogler m.m., som sne- og iskrystaller har klædt i de smukkeste vinterdragter. Disse fangster indgår i den fælles samtale om arealets potentialer.

Det viser sig ret hurtigt, at jeg ikke kan holde trit med skovfolkene, og jeg lægger mig i stedet i deres kølvand i forsøg på at drage fordel af deres tilsyneladende ubevidste tagen bestik af tuer og fordybninger, som den sammenføjne sne forræderisk skjuler. Skovfolkene rammer som regel tuerne og undgår derved de snefyldte fordybninger. De vinder ubesværede frem, mens de snakker om opgaven, de skal i gang med. De mister hverken fart eller retning, selv om de en sjælden gang rammer ned i en fordybning. Der er ingen store armbevægelser for at genvinde balancen – bare et lidt længere skridt for at finde den næste tue. Mens jeg tumler kluntet og forpustet af sted i de trådte spor, når eleven også at teste isens bæreevne på afvandingskanalerne. Den er skam sikker nok til et par solide herresving og glidetur i skovstøvlerne.

Af hensyn til mig gør skovfolkene holdt ind imellem. De er stadig ikke helt sikre på, hvad jeg egentlig er for en, men lige nu får jeg rollen som gæst i skoven. Det er bl.a. en af deres opgaver at kunne orientere gæster i naturen – og samarbejdspartnere – om skovdriften og om, hvad det er for træer og planter, der er i området. Skovfolkene har ved en anden lejlighed fortalt mig, at netop denne udadvendte del af deres arbejdsopgave er årsag til, at de sætter pris på, at deres fremtoning efterhånden er blevet mere ensartet. De er ikke ligefrem blevet uniformerede, men arbejdsgiveren leverer nu om dage praktisk og sikkerhedsfremmende arbejdstøj, der er forsynet med organisationens logo på brystet. De oplever, at publikum har lettere ved at henvende sig, når det er synligt, at de repræsenterer organisationen. Det gør det også lettere at optræde som myndighedsforvalter, hvis publikum skulle overtræde reglementerne for færdsel i naturen. Denne dag sammenvæves naturformidleropgaven med den interne drøftelse af, hvordan de skal håndtere opgaven på arealet. Det ligger dem tydeligvis på sinde at informere mig grundigt om planerne.

Eleven når som den første frem til skelbækken ind mod det tilstødende areal, der er bevokset med gamle graner. På grund af mikroklimatiske forhold er der trods frosten stadig rindende vand i bækken. Under nogle store snetyngede grangrene, der hænger ud over bækken, gør eleven et usædvanligt fund. Et naturskabt mesterværk. Formgivet i fællesskab af vand, sne, storm og frost glitrer en fantastisk iskonstruktion i vintersolen. Ingen af os har tidligere set noget, der bare minder om dette syn: Skovalfernes vinterpalads. De sarteste vægge, stræbepiller, trapper, hvælvinger, spir og murkroner bestående af plisseer, kniplinger og hulborter i is er føjet forunderligt ind i hinanden. Det lykkes eleven at fravriste naturen en bid af sin overlegne rigdom. I fællesskab bærer vi trofæet tilbage til bilerne og finder mit kamera. Vore fælles bestræbelser med fotokunsten yder langt fra informationen retfærdighed. Varmen fra vore ivrige hænder sætter nedsmeltningen i gang. Alting har sin tid.

1.1 Præsentation af KOM-UD-projektet og mit fokus

Situationen i vignetten fører os ind i projektet KOMpetenceudvikling i UDKantsområder, i daglig tale KOM-UD-projektet, og dets hverdag for nogle af kursusedtagerne. Her er det nogle skovarbejdere – der vel om nogen i geografisk henseende må antages at befinde sig i et udkantsområde. Det nærmeste VoksenUddannelsesCenter (VUC), eller for den sags skyld andre voksenuddannelsesinstitutioner ligger ikke lige rundt om hjørnet af den næste skovparcel, og voksen- og efteruddannelse (VEU), især af den almene slags, er måske sædvanligvis slet ikke i skovarbejdernes bevidsthed. Sådan kan det også være for industriarbejdere, social- og sundhedsmedarbejdere, chauffører og mange andre ufaglærte såvel som faglærte og folk med kortere eller længerevarende videregående uddannelser. Hverdagen på jobbet handler først og fremmest om jobbet. Voksenuddannelsesinstitutionerne og deres tilbud ligger måske langt væk både geografisk og mentalt. KOM-UD-projektet tilbød sig som en mulighed for at bringe VEU i spil for medarbejdere og virksomheder.

I vignetten har skovarbejderne tilbragt formiddagen med at deltage i Forberedende Voksenundervisning (FVU), og resten af arbejdsdagen foregår med sædvanlige arbejdsopgaver ude i skoven. Vignetten anskueliggør samtidig, at en situation ikke er sådan at afgrænse – i hvert fald ikke hvis vi vil forstå, hvad der er på færde (Zinkernagel 2001). Der er gået noget forud, som har betydning for den betydning og mening, jeg lægger i situationen, og for måden, jeg fremstiller den på. Det, der er på færde i den omtalte situation, vil på sin side få betydning for andre situationer i fremtiden. Situationsbeskrivelsen tager bl.a. afsæt i vore forskellige adkomster og forudsætninger til at være og agere i situationen. En pointe er, at vi trods disse forskelle får en uventet fælles oplevelse af noget, ingen af os har mødt før. Selv i kendte miljøer kan man finde ting, man ikke havde ventet. Men det er ikke sikkert fundet varer evigt. Dette har naturligvis metodiske konsekvenser for selve forskningsarbejdet, og jeg vender tilbage til det i kapitel 4.

Skovarbejdernes formiddag – og på grund af min tilstedeværelse også resten af deres arbejdsdag – var altså påvirket af KOM-UD-projektet. Kommunalreformen, der blev sat i værk fra januar 2007, har allerede gjort tovholderne bag KOM-UD-projektet, dvs. amterne, til historie. Viborg Amt, Nordjyllands Amt og VUC Sønderjylland, der dækker hele det, der var Sønderjyllands Amt, ansøgte med Voksenuddannelsesafdelingen i Viborg Amt som initiativtager i fællesskab i 2004 EU's Socialfond, Mål 3, om støtte til at etablere KOM-UD-projektet. Projektet kørte i perioden august 2004 til udgangen af 2006. KOM-UD-projektet skulle i særlig grad tilgodese ansattes og virksomheders behov og ønsker om efter- og videreuddannelse i udkantsområder, hvor der er langt til uddannelsesinstitutionerne. Forløbene i projektet antages af de projektansvarlige at føre til kompetenceudvikling, der bidrager til erhvervsmæssig udvikling og social samhørighed. Projektets mål og perspektiver gennemgås og diskuteres nærmere i kapitel 5. Foreløbig vil jeg notere, at KOM-UD-projektet føjer sig ind i en længere række af udviklingsprojekter, som er gennemført på mange af landets VUCer gennem de seneste 10-15 år. Den side af historien kommer jeg nærmere ind på i kapitel 2.

KOM-UD-projektet har en udviklingsside (Ansøgning A 2004), som VUCerne i de tre projekt-amter blev udførende kraft i, og projektet har desuden som noget specielt i forhold til tilsvarende projekter en 'medfødt' forskningsside (Ansøgning B 2004), som Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, stod for. Det skal her blot kort anføres, at vidensdelmålet for forskningssiden er at frembringe "mere systematisk funderet viden om behov, ønsker og barrierer for lokalt tilrettelagt og virksomhedsforlagt undervisning" (Ansøgning B 2004:6).

Medarbejdere på VUCerne i de tre amter har udviklet og samlet erfaringer fra en lang række forskellige forløb, og medarbejderne på VUCer i Viborg Amt har udfærdiget en række kvalitetsudviklingsrapporter (se KOM-UD-publikationslister, KOM-UD-kvalitetsrapporter). Viborg Amt bestyrede desuden i projektperioden en internethjemmeside om projektet.¹

Forskningen omfatter dels nærværende afhandling, dels en række følgeforskningsprojekter (se KOM-UD-publikationslister, KOM-UD-forskningsrapporter), som blev initieret i samarbejde mellem forskersiden og KOM-UD-projektets ledelse. I kapitel 2 giver jeg en redegørelse for følgeforskningsprojekternes temaer og resultater.

¹ Se www.KOM-UD.dk. Efter januar 2007 er bestyrelsen af hjemmesiden overdraget til VUC Sønderjylland, som har påtaget sig at holde hjemmesiden aktiv, så længe formidlingen om projektet er aktuel.

Min afhandling står således ikke alene. Formidlingen om udviklingsarbejdet og forskningen findes overordnet set i fire regier: Projektets hjemmeside, kvalitetsudviklingsrapporterne, forskningsrapporterne samt nærværende afhandling, men der har også undervejs været formidlet resultater på internationale konferencer (Hviid 2007, Keller & Hviid 2006, Rasmussen & Rasmussen 2006, Rømer & Rasmussen 2006). Jeg skal ikke lægge skjul på, at jeg i begyndelsen var bekymret for, om der overhovedet blev behov for en særskilt undersøgelse af perspektiver vedrørende kursusedtagerne, som ret hurtigt udkrystalliserede sig som min hovedinteresse. Måske ville alting allerede være skrevet, inden jeg fik sat mit punktum?

Det mener jeg nu ikke er tilfældet. Det er min opfattelse, at der er behov for at fokusere på kursusedtagerorienterede perspektiver. Netop disse perspektiver har ikke været gjort til genstand for særskilte undersøgelser i de tidligere offentliggjorte KOM-UD-forskningsrapporter. Men den øvrige forskning giver mig fordelene af at kunne trække på resultater, som mine kolleger og jeg selv tidligere har produceret på baggrund af empirisk materiale, der er fremstillet i uddannelsesforløb, som er gennemført inden for de samme overordnede rammer, som ligger til grund for min afhandling.

Det er i øvrigt sådan, at jeg har haft relativt frie hænder til at fastlægge mit fokusområde og udforme mit projekt. Den eneste begrænsning, der har været, er, at min forskning skulle være relevant for problemstillinger, der ligger inden for KOM-UD-projektets interesseområde. Det har ikke været snærende bånd, eftersom jeg netop i mange år har arbejdet inden for voksenuddannelse og derfor har mange faglige interesser der. Som tidligere VUC-lærer inden for almen voksenuddannelse (avu), tillidsmand, uddannelses- og erhvervsvejleder og fagkonsulent i Undervisningsministeriet – alt sammen i avu-regi – og desuden som amtslig konsulent for voksenuddannelse, hvor også FVU, social- og sundhedsuddannelserne samt sygeplejerskeuddannelsen hørte med, har et af mine problemer været at afgrænse mit projekt. Hvad var vigtigst? Alt er jo interessant! Med en baggrund inden for voksenuddannelse, er det måske ikke så let at få øje på andre spil end dem, jeg selv har haft aktier i. På den anden side betyder mine år som VUC-praktiker, at jeg er forholdsvis nykommer i den akademiske verden – og jeg kan nikke genkendende til P. Bourdieus selvanalyse (Bourdieu 2006 [2004]) og hans analyser igennem sit livsværk i det hele taget om, at det ikke er så enkelt at tage del i spillet i andre felter end det kendte. Hvilke problemstillinger synes academia er interessante?

I metodekapitlet (kapitel 4) vil jeg nøjere drøfte forholdet mellem at være tæt på og samtidig skabe analytisk distance til sin empiri. Denne problemstilling har kun i mindre grad været anledningen til, at jeg trods alt ret tidligt i min forskningsproces vidste, at det

var perspektiver vedrørende kursUSDeltagerne, der skulle være mit fokus. Mine første gennemlæsninger af KOM-UD-projektets EU-ansøgninger og kontakter med projektets medarbejdere gav mig den fornemmelse, at der her var tale om et stort projekt, hvor rigtig mange agenter kom på banen, inden kursUSDeltagerne kunne gøre deres indflydelse gældende. Der er megen god vilje, fine hensigter og flittige hænder, som baner vejen for de konkrete efteruddannelsesforløb i KOM-UD-projektet. Men hvordan kan vi få øje på eller høre kursUSDeltagerne? Hvor er de henne i spillet? Hvilke positioner indtager de?

Jeg vedgår arv og gæld til mine forgængere inden for forskning i voksenuddannelse, herunder Knud Illeris & samarbejdspartnere, som peger på, at det er vigtigt *"hele tiden at være opmærksom på hvordan forskellige problemer og tiltag tager sig ud i forhold til de kortuddannede – fordi der er så mange erfaringer for at netop denne gruppe har en særlig risiko for at blive ladet i stikken når der er tale om læring og uddannelse."* (Illeris & samarbejdspartnere 2004:13). I KOM-UD-forløbene som helhed er det overvejende kortuddannede, der er kursUSDeltagere, men der er også eksempler på kursUSDeltagere, som dels er faglærte, dels har korte eller mellemlange videregående uddannelser. Men uanset kursUSDeltagerens forudgående uddannelsesbaggrund mener jeg, det er yderst relevant at sætte fokus på deltagerorienterede perspektiver i forhold til KOM-UD-projektets initiativer, muligheder og begrænsninger. 'Ladt i stikken', apropos citatet, vil i KOM-UD-sammenhæng ikke sige, at de kortuddannede ikke får tilbud om læring og uddannelse, men at den måde, forskellige problemer og tiltag tager sig ud på for de kortuddannede, måske ikke kommer tydeligt til udtryk og får indflydelse på forløbene.

1.2 Spændingsfeltet

Min interesse samler sig om det uddannelsessociologiske felt – og især om perspektiver vedrørende kursUSDeltagerne. Jeg betragter uddannelsessociologien som bestående af spændingsfelter, hvor nogen eller noget, der befinder sig i uddannelsesverdenen står i relation til nogen eller noget, der befinder udenfor. Jeg vil i de følgende afsnit indkredse det spændingsfelt, der er centralt i min undersøgelse.

1.2.1 De involverede parter

I et projekt som KOM-UD kan der være mange interesser og dagsordener på spil. I virksomhederne gælder det for ledelsen, uddannelsesansvarlige, tillidsmænd, medarbejdere og kursUSDeltagere, og på VUC for ledelse, tillidsmænd, konsulenter, vejledere og lærere. Virksomhederne og VUC omfatter som nævnt hver en række agenter.

Jeg skal kort opsummere nogle baggrunde og interesser, parterne kan agere ud fra. Det drejer det sig for private virksomheders vedkommende populært sagt om at overleve

og helst styrke deres positioner på markedet, der i stadig højere grad orienterer sig mod den globaliserede konkurrence. Innovation og effektivisering er begreber, der ligger i virksomhedernes værktøjskasse. I en lang række brancher ændres kravene derfor i stadig stigende takt til medarbejdernes kvalifikationer og kompetencer betydeligt.

I de offentlige virksomheder går kravene sædvanligvis på at øge kvaliteten og samtidig minimere omkostningerne. Også her kommer innovation og effektivisering derfor ofte på tale. Både i den private og i den offentlige sektor drejer det sig om at have aktive, mobile, oplyste, fleksible og ansvarsbevidste medarbejdere, der er lette at flytte rundt i virksomhederne. I begge sektorer vil ledelserne desuden spørge sig, om man kan nå de ønskede resultater med færre medarbejdere. Såfremt det er nødvendigt at fastholde de medarbejdere, der allerede er, eller måske endog udvide staben, så skal disse medarbejdere kunne bidrage med noget, som væsentligt forbedrer virksomhedens produktivitet og stilling på markedet eller i samfundet.

For medarbejdere er fastholdelse af job eller alternativt muligheden for jobskift væsentlig. Både for ledere og medarbejdere kan efteruddannelse af medarbejderne opfattes som en del af det, der skal til, for at målet om fastholdelse af job kan nås. Men hvem får egentlig lov til at komme på kursus – og hvem skal? Og hvem skal bære byrderne økonomisk og tidsmæssigt for, at medarbejderne kan rustes til de ændrede vilkår? Et stykke ad vejen skal virksomhed og medarbejdere have sammenfaldende interesser, for at der kan blive tale om succes (Mathiesen 2002 [1998, 2000]), og det vil sige, at kursusindholdet, omfanget, niveauet og vilkår i øvrigt skal opfattes som relevant og fornuftigt af begge parter, for at de vil ofre tid, penge og kræfter på det, og begge parter skal opleve, at deres forventninger i rimelig grad indfries. Men det betyder ikke, at parterne nødvendigvis lægger vægt på de samme aspekter. Succesoplevelse kan derfor begrundes forskelligt af parterne. Hvis der er for store omkostninger eller besvær i forhold til udbyttet for en af parterne, smuldrer grundlaget for interessefællesskabet og dermed mulighederne for at etablere virksomhedsrettede forløb.

For VUCs vedkommende er vilkårene for at drive institutionen under konstant forandring hovedsageligt som følge af konjunkturændringer og ændret lovgivning. I en lang årrække op gennem 80'erne og ind i 90'erne kom der mange ledige, enten af egen drift eller hjulpet på vej af arbejdsformidling, fagforeninger eller socialforvaltning (Klinkby 2004:94f) som kursister på VUCerne. Billedet ændrer sig imidlertid til stadighed. På undersøgelsestidspunktet var der høj beskæftigelse, og arbejdsmarkedet orienterede sig som nævnt ovenfor mod den globaliserede konkurrence og mod innovation og effektivisering. Som offentlig institution er VUC underlagt makroniveauet, dvs. Undervisningsministeri-

ets lov- og regelgrundlag, og i forbindelse med KOM-UD-projektet lægger også EU-Socialfondets mål 3 nogle rammer for VUCs aktiviteter. Undersøgelser over voksne danskeres basale almene færdigheder (Jensen & Holm 2000, Trepartsudvalget 2006) viser, at kortuddannede ansatte i udstrakt grad vil kunne profitere af at øge og styrke disse færdigheder (uddybes i kapitel 5).

VUC har således tilbud, der kan være af interesse for en stor gruppe borgere, der er i job. Samtidig vil formentlig både ledelse og lærere på VUCerne også gerne bevare deres jobs. Men hvordan man tackler den nye situation, behøver der langt fra være enighed om internt på VUC. Hvordan og hvem skal etablere kontakten til virksomhederne? Hvilke nye målgrupper skal man satse på? Hvordan kan og vil man bøje og strække regelgrundlaget, udvikle nye tilrettelæggelsesformer og inddrage erhvervsrelevant indhold i fagene? Hvordan får lærerne kendskab til virksomhederne og kursusdeltagernes hverdag? Disse spørgsmål lægger både op til det, som næste afsnit handler om, nemlig spændingen og den mulige transition mellem almene VUC-fag og kompetenceefterspørgslen i arbejdslivet, og til at agenterne i VUC på det individbaserede mikroniveau deler sig efter anskuelser og personlige interesser.

På mesoniveau repræsenterer virksomhederne og VUC som organisationer og institution hver sin side af et uddannelsessociologisk spændingsfelt. På det individbaserede mikroniveau kan agenterne imidlertid have både modstridende og sammenfaldende interesser, der går på tværs af de organisationsbaserede og institutionelle skel. Det er specielt kursusdeltagernes muligheder for at blive set, hørt og agere, deres baggrund og ressourcer, deres ønsker, behov, betingelser og barrierer, herunder deres oplevelse af anerkendelse, selvværd, usikkerhed, modstand, magtkampe og mulige alliancer, jeg retter fokus imod. Min undersøgelse vil tegne et billede af de spændinger og forandringer, som deltagerne bevæger sig i og bidrager til som ansatte medarbejdere og som kursusdeltagere.

1.2.2 Virksomhedslogik og skolelogik

I KOM-UD-forløbene bringes kursusdeltagere med fælles ansættelsesbaggrund sammen i en social sammenhæng, der handler om deltagelse i almene VUC-fag. Der tegner sig hermed et spændingsfelt: Hvilke relationer er der mellem arbejdslivets faglighed og skolelivets almene VUC-fag, hvad har de at sige hinanden? Kan læringsudbyttet i almene fag transformeres og aktiveres i jobsammenhæng? Teori-praksis-problematikken anslås her. Er det nødvendigt set i medarbejderperspektiv at beherske almene VUC-fag, for at man kan klare sig på arbejdsmarkedet? Er der ikke bare gået samfundsmæssig uddannelsesinflation i det hele (Esmark 2006:99)?

I det skitserede spændingsfelt mødes virksomhedslogik og skolelogik. I det formelle uddannelsessystem, som VUC er del af, opnås viden, der kort kan karakteriseres som 'viden-at', og som er en generel viden, der kan udtrykkes sprogligt uden nødvendigvis at kunne omsættes i praksis. I arbejdslivet, som er underlagt virksomhedslogikken, drejer det sig om at besidde 'kunnen/viden-hvordan', som handler om, at viden er omsat til praksis, uden at denne kunnen eller viden nødvendigvis er udtrykt sprogligt (Jørgensen & Rasmussen 2005). Det to logikker kan således opfattes som hinandens modsætninger, hvad indholdet angår. Relationen mellem 'viden-at' og 'kunnen/viden-hvordan' kan også udtrykkes som relationen mellem kvalifikationer og kompetencer (Hviid 2007). I begge logikker tales der imidlertid både om kvalifikationer og kompetencer, hvad der kan være noget forvirrende. Og det bliver ikke mere klart af, at hvad der er kompetencer set i den ene logik, kan være kvalifikation i den anden logik. Fx kan stavning og tegnsætning være udmærkede kompetencer, hvis man skal skrive en skolestil, men for så vidt som indehaveren af disse færdigheder ikke har brug for at skrive i arbejdslivet, er det blot en kvalifikation, der ikke omsættes til kompetent handling (uddybes i kapitel 2). Som udgangspunkt vil jeg dog holde mig til, at intentionen med deltagelse i almene VUC-fag er erhvervelse af kvalifikationer, og det, der efterspørges i arbejdslivet, er kompetencer. Det interessante ved KOM-UD-projektets forløb er, hvorvidt de fører til, at kursusedtagerne erhverver almene kvalifikationer, der kan omsættes til relevante kompetencer i deres arbejdsliv.

1.3 Virksomhedsforlagte forløb

Om KOM-UD-forløbene generelt kan man bruge betegnelsen, at de er virksomhedsrettede. Jeg har imidlertid ønsket at studere forløb, hvor det var så åbenlyst som muligt for alle involverede parter – herunder især kursusedtagerne og lærerne, som mødtes i selve undervisningen – at der i de virksomhedsrettede forløb kan være andre interesser og hensigter på spil, end tilfældet er, når det drejer sig om deltagelse i ordinær² almen efteruddannelse, som kursister af egen drift selv tilmelder sig på et VUC. Jeg har derfor valgt at fokusere på *virksomhedsforlagte* forløb. Det vil sige forløb, hvor læreren tager ud til de ansatte i virksomhederne og gennemfører undervisningen der. Og det vil sige en kontekst, hvor virksomheden som minimum er inddraget fysisk. Det er naturligvis ikke sikkert, at

² Med begrebet 'ordinær' henvises til de uddannelses tilbud, som VUC udbyder inden for sine ordinære budgetter, og som er åbne for alle over 18 år. Der kan i VUC-verdenen skelnes mellem ordinære tilbud og tilbud, som ligger inden for en eller anden særlig projektramme som fx KOM-UD. Specielle projekter kan til forveksling ligne det, der arbejdes med inden for de ordinære tilbud. Uddannelses tilbud, der udvikles inden for et eller andet projekt, ofte har som mål at kunne indgå i de ordinære tilbud, såfremt erfaringerne med udviklingsprojektet viser sig positive.

hverken kursusdeltagere eller lærere reflekterer over eller agerer i forhold til virksomheden som interessant, partner, deltager eller hvilken karakteristik af rollen, virksomheden i det konkrete tilfælde indtager. Det er heller ikke sikkert, at hverken kursusdeltagere eller lærere reflekterer over eller agerer i forhold til, hvordan job og deltagelse i almen efteruddannelse kan influere på hinanden.

Ved at vælge netop virksomhedsforlagt forløb fastholder jeg samtidig en fælles parameter for mine empiriske undersøgelser. Men parameteren kan overskrides, ved at mine resultater kan kompareres med relevante resultater i KOM-UD-følgforskningen. Virksomhedsforlægning tager KOM-UD-projektet på ordet på en måde, der er til at få øje på. Virksomhedsforlagte forløb er om ikke en splinterny foreteelse, så dog, selv for en tidligere VUC-person som mig, ikke det mest velbeskrevne. Der kan dukke ting op, man ikke ventede at finde, jf. informationen i vignetten.

I 2002 foretog jeg som konsulent for Sønderjyllands Amt en række pædagogiske tilsynsbesøg hos alle FVU-udbydere i amtet (Sønderjyllands Amt 2002). I den forbindelse overværede jeg undervisning, der foregik utraditionelle steder, fx i en fagforenings mødelokale, dvs. i rum der ikke var indrettet til undervisning. Det var således ikke givet, hvordan lærer og deltagere skulle placere sig i rummet. Tilsyneladende betød denne fælles indtagelse af rummet, at relationen mellem lærer og deltagere og mellem deltagerne indbyrdes antog former, der passede deltagerne godt. Det forekom mig, at der var en smidighed i forhold til hvem, der arbejdede sammen med hvem, hvor længe og om hvad. Det fysiske rum foreskrev ikke bestemte pladser og roller. Ved at fokusere på virksomhedsforlagte forløb i denne afhandling var det mit håb, at jeg bl.a. kunne trænge yderligere ind i dette fænomen. I praksis har det dog vist sig, at kun et af de forløb, jeg har fulgt, foregik i et lokale, der ikke var indrettet til undervisning. Det er en faktor, det ikke har været muligt for mig at kontrollere i udvælgelsen af forløb.

Teoretisk betyder det at fokusere på virksomhedsforlagte forløb, at der er mulighed for at forløbene kan være præget både af virksomhedens intentioner og af utraditionelle fysiske omgivelser.

1.4 Forskningstema

Min grundlæggende undren går på hvorvidt det kan være så enkelt, at hvis de ansatte deltagere uddannelsesforløb i almene VUC-fag, så indfris KOM-UD-antagelsen om, at forløbene fører til kompetenceudvikling, der bidrager til erhvervsmæssig udvikling og social samhørighed? Den formodede kompetenceudvikling forstår jeg som forankret i kursusdeltagerne via den læring, uddannelsesforløbene giver anledning til. KOM-UD-projektets antagelse stiller effekter af kortuddannede voksnes individuelle deltagelse i almene sko-

leaktiviteter og deraf følgende kompetenceudvikling i udsigt, som i givet fald vil rette op på en skævhed, som består i at mange voksne har haft utilstrækkelig mulighed for at få en ordentlig uddannelse tidligere i livet, og som kursusedtagerne må antages at have med fra deres primære socialisering og tidligere skolegang (Bourdieu og Bernstein, uddybes i kap. 3). Undersøgelse af det bredere sigte vedrørende erhvervsmæssig udvikling og social samhörighed, som KOM-UD-projektet anslår, følger jeg ikke til dørs. I afhandlingen koncentrerer jeg blikket på kursusedtagerne og de vilkår og relationer, som KOM-UD-konceptet stiller for deres læring, positioner og positioneringer.

Afhandlingen skal således genere viden om kursusedtagerne, deres læring, positioner og positioneringer i det spændingsfelt, der opstår mellem virksomheder og VUC, når de går sammen om at etablere og gennemføre virksomhedsforlagt efteruddannelse i almene VUC-fag for medarbejdere på virksomheder. Undersøgelsen tager afsæt i antagelser om, at kursusedtagerne befinder sig i et spændingsfelt mellem agenterne i VUC og i virksomhederne og mellem de almene VUC-fag og kravene i arbejdslivet.

I fig. 1 skitseres spændingsfeltet med VUC-almene VUC-fag-skolelogikken øverst overfor virksomheden-arbejde-virksomhedslogikken nederst. I spændingsfeltet er placeret centrale elementer i spændingsfeltet. Som udgangspunkt møder VUC/skolelogikken op i samarbejdet med udgangspunkt i ordinære VUC-hold, hvor kursisterne erhverver almene kundskaber via almene skolefag. Tilsvarende møder virksomheden/virksomhedslogikken op i samarbejdet med erhvervsfaglige erfaringer og kunnen, der erhverves i praksis. De stiplede pile i figuren antyder relationer mellem elementerne og kursusedtagerne/medarbejderne.

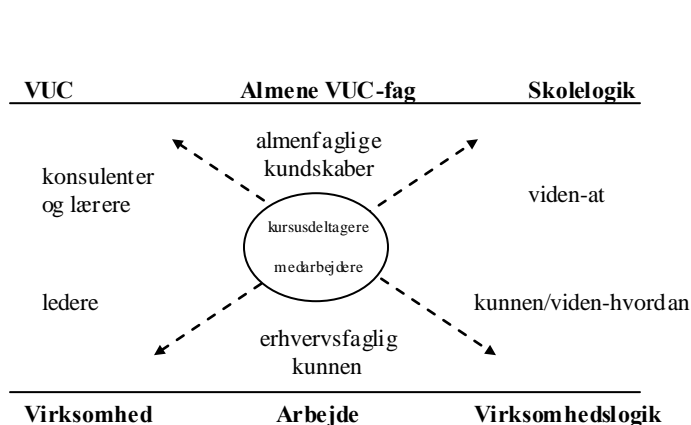


Fig. 1. Problemstillinger.

Perspektivet for afhandlingen er således at bidrage til at styrke forståelsen af kursusedtagernes placering og interesser i spændingsfeltet mellem VUC og virksomhederne. Jeg prætenderer ikke hverken at kunne eller ville forelægge endegyldige normative kvalitetskriterier. Ambitionen er at generere viden på området.

Det er forholdene i spændingsfeltet, det interesserer mig at klarlægge, herunder især hvordan kursusedtagerne indgår heri, og hvordan uddannelsesaktiviteterne stiller kursusedtagerne.

1.4.1 Problemformulering

Hvordan agerer og lærer kursusedtagerne i virksomhedsforlagte uddannelsesforløb i almene VUC-fag (spændingsfeltet mellem virksomhedslogik og skolelogik), og hvad betyder læringen for deres sociale positioner og positioneringer?

1.4.2 Forsknings- og arbejds spørgsmål

Første del af undersøgelsen søger at indkredse konteksten og det spændingsfelt, som kursusedtagerne befinder sig i og vil derfor se på forholdet mellem virksomhederne og efteruddannelse i almene fag. På mikroniveau udfolder det konkrete arbejdsliv sig efter bestemte logikker i virksomhederne (virksomhedslogikker). Makroniveauets politiske uddannelsesdiskurser mødes på mesoniveau med VUC og KOM-UD-projektet og kommer til udtryk som skolelogik.

Anden del af undersøgelsen knytter an til kursusedtagerne og de konkrete KOM-UD-forløb, dvs. mikroniveauet. I fokus for denne del er kursusedtagernes habitus, deres kapitaler, sociale positioner og positioneringer samt relationerne mellem kursusedtagerne og de øvrige agenter og agenturer om kursusforløbene.

De to dele udgør dog to sider af samme sag, og opdelingen skal kun forstås som en analytisk tilgang.

1.4.2.1 Forskningsspørgsmål I

Hvordan sætter de kontekstuelle forudsætninger og diskurser rammer for spændingsfeltet og kursusedtagerne?

Arbejdsspørgsmål:

1. Hvordan udfolder de kontekstuelle forudsætninger sig i virksomhederne, og hvordan præger de virksomhedernes efterspørgsel af almene VUC-fag som efteruddannelse af de ansatte (virksomhedslogikker)?
2. Hvordan kommer mødet mellem politiske efteruddannelsesdiskurser og VUC og KOM-UD-projektet til udtryk (skolelogik)?
3. Hvilke spændinger udmønter sig i mødet mellem virksomhedslogikker og skolelogik, og hvilken rolle spiller de for kursusedtagerne?

1.4.2.2 Forskningsspørgsmål II

Hvordan udfolder og forandrer kursusedtagernes habitus, kapitaler, sociale positioner og positioneringer sig gennem læringen og i samspillet med de øvrige agenter og agenturer?

Arbejdsspørgsmål:

4. Hvad karakteriserer kursusdeltagernes habitus, kapitaler og sociale positioner (herunder deres baggrund og ressourcer, deres ønsker, behov, betingelser og barrierer for deltagelse)?
5. Hvilke undervisnings- og læringsdiskurser udfolder sig, og hvad betyder planlægning, gennemførelse og afslutning af kursusforløbene for kursusdeltagernes læring og positioneringer?

1.4.2.3 Analysemodel

Problem	Forskningsspørgsmål	Arbejdsspørgsmål	Empirisk baserede temaer
Kursusdeltagernes ageren og læring i spændingsfeltet, og læringens betydning for deres sociale positioner og positioneringer	De kontekstuelle forudsætninger og diskurser som ramme for spændingsfeltet og kursusdeltagerne?	Virksomhedslogikker i de involverede virksomheder (mikroniveau)	
		Skolelogikken i mødet mellem politiske efteruddannelsesdiskurser og VUC og KOM-UD-projektet (makro- og mesoniveauer)	
		Spændingen mellem virksomhedslogikker og skolelogik og betydningen heraf for kursusdeltagerne (mikroniveau)	
	Kursusdeltagernes habitus, kapitaler, sociale positioner og positioneringer samt læring i samspillet med de øvrige agenter og agenturer	Kursusdeltagernes habitus, kapitaler og sociale positioner (mikroniveau)	
		Undervisnings- og læringsdiskurser og den læringsmæssige betydning af planlægning, gennemførelse og afslutning af kursusforløbene for kursusdeltagernes positioneringer	

Fig. 2. Analysemodel

En skematisk udformning af analysemodellen, som den tager sig ud på det teoretisk grundlag, er vist på fig. 2. I de tre første kolonner er anført operationaliserede fokusområder, som udspringer af den måde, problemformuleringen, forskningsspørgsmålene og arbejdsproblemerne er formuleret på. Operationaliseringen skal ses som det ene skridt på vejen ind i analysen af datamaterialet. Det andet skridt vil være en fænomenologisk læsning af datamaterialet, der producerer empirisk baserede temaer, som de fremtræder af materialet selv. Dette tages op i slutningen af kapitel 4.

1.5 KOM-UD-projektets mange muligheder

Det er ikke intentionen i denne afhandling hverken at beskrive eller evaluere de mange typer af forløb, der er gennemført i KOM-UD-regi. Der henvises her til rækken af kvalitetsudviklingsrapporter, forskningsrapporter samt til KOM-UD-antologien (Bisgaard, Jensen, Rasmussen & Rasmussen (red.) 2006) og forskergruppens afslutningsrapport (Hviid m.fl. 2006 og 2008) samt til den interne evaluering (Thøgersen 2006, Svendsen Pedersen 2006).

Pointen med KOM-UD-projektet og lignende projekter er at give VUCerne og deres samarbejdspartnere mulighed for at udvikle og afprøve forskellige tilrettelæggelsesformer, undervisningsmaterialer, indhold i undervisningen og meget andet. Det er kun en lille håndfuld af det samlede antal KOM-UD-forløb, der har bidraget til denne afhandlings empiriske materiale. Alligevel er det mit håb, at afhandlingen både gennem sin egen empiri og ved at referere til den øvrige KOM-UD-forskning kan give et indblik i, hvor forskellige forløbene er, at der lægges megen pædagogisk fantasi for dagen, og at selv tilsyneladende ensartede forudsætninger kan give forskellige resultater.

1.6 Metoden – præsentation

KOM-UD-projektet omfattede 66 forløb med 7-150 deltagere pr. forløb. Det giver sig selv, at det ville være en voldsom opgave at undersøge hvert eneste forløb og indhente data om og fra alle deltagere. Da min problemformulering og mine forskningsspørgsmål søger at komme så tæt som muligt på især kursusdeltagerne og de komplekse relationer, som de og deres kurser indgår i, benytter jeg metoder, der ved induktion kan genere viden herom på erfaringsmæssigt (empirisk) grundlag. Undersøgelsens vidensgenererende sigte peger på kvalitative undersøgelser som relevant metode.

Der findes en lang række kvalitative datagenereringsmetoder, og jeg har benyttet flere af dem. Forskellige metoder, giver forskellige typer data, der kan supplere og berige hinanden. Forhold jeg er blevet opmærksom på i én sammenhæng har jeg efterfølgende kunnet trænge dybere ind i andre sammenhænge. Både i datageneringsperioden og i den efterfølgende analyse kan man derfor tale om, at der har fundet en metodetriangulering sted.

Mine undersøgelser er gennemført i tre afgrænsede cases, og jeg har fulgt hver case i den periode, hvor undervisningsforløbet blev gennemført. Hovedparten af mine data er konstruerede i caseperioderne.

Når jeg benytter termen, at jeg konstruerer data, skyldes det, at jeg ikke mener, at data bare ligger derude og venter på, at jeg skal komme og samle dem ind. Der er tale om konstruktioner, som mine informanter og jeg i fællesskab bygger op på baggrund af det,

jeg får lov eller tager mig frihed til at se og spørge til. I sidste ende er det naturligvis mig, der sidder ved tastaturet og formgiver data, og derfor har jeg naturligvis afgørende indflydelse på, hvordan deres beskaffenhed er. Det er selvfølgelig ikke en hvilken som helst konstruktion, der er pålidelig og gyldig. De grundlæggende spørgsmål her er, hvorvidt der er tilstrækkelige data til at kunne konstruere og beskrive de undersøgte fænomener i deres mangfoldighed, og om fænomenerne er dækkende for det, der undersøges (Nielsen 2004 [1998]:69). Hvad det første angår, er mit umiddelbare pejlemærke, om deltagerne/subjekterne, vil kunne genkende konstruktionen som sand set fra deres synsvinkel, og hvad det andet angår, har jeg søgt at bygge både på egne erfaringer og på tidligere forskning på området og samtidig være åben for, at undersøgelsesområdet også kan rumme aspekter, der ikke tidligere har været opmærksomhed om. De metodologiske overvejelser uddybes i kapitel 4.

Det har ikke været mit formål at påvirke undersøgelsesfeltet, men min blotte tilstedeværelse kunne naturligvis få informanterne til at reflektere over de spørgsmål, jeg stillede og den interesse, jeg viede dette eller hint fænomen. Informanter og jeg som forsker indgik således i en slags dialog, og dialogen udsattes for refleksiv fortolkning og konfrontation med teoretiske positioner, vi er bærere af. Det er på denne baggrund ny forståelse og ny viden opstår.

Analytisk og fortolkningsmæssigt er jeg gået fænomenologisk og hermeneutisk til værks. Forskningsprocessen er bygget op som en hermeneutisk spiral med første afsæt i informanternes/de udforskedes og mine egne forforståelser.

1.6.1 Design - præsentation

De virksomhedsforlagte forløb omfatter mange parter og handlinger. For at indfange kompleksiteten benytter jeg det multiple kvalitative casestudium som undersøgelsesmetode (Nielsen 2004 [1998]:51). Metoden skal sikre, at undersøgelsen bygger på forskellige typer data, der kan supplere hinanden, og at den dækker begge sider af spændingsfeltets spektre, så derfor stammer det empiriske materiale både fra selve undervisningen og fra kursusedtagernes arbejdspladser.

Empirien knytter sig til tre casestudier på virksomhedsforlagte forløb. Jeg kalder dem *Skoven*, *Industrien* og *Rehabiliteringen*. De enkelte cases er udvalgt sådan, at de dækker både offentlige og private virksomheder af forskellige størrelser og brancher, og sådan at undervisningen har omfattet forskellige VUC-fag på forskellige faglige niveauer. Kriterierne for udvælgelse af cases er opstillet med henblik på, at det induktive grundlag skulle blive så bredt som muligt. Det komparative perspektiv skærper muligheden for at se det særlige ved det enkelte.

Undersøgelsesmaterialet, empirien, består af observationer, semistrukturerede interviews, skriftlige kilder og enkelte fotografier.

Observationerne er foretaget i hele praksisfeltet og omfatter både observationer af undervisningen og af deltagernes jobfunktioner og placering i organisationen. Observationerne er foretaget åbent, hvor jeg som tilstedeværende iagttager har haft mulighed for at stille opklarende spørgsmål undervejs i situationerne. Observationerne er noteret ned undervejs. Optegnelserne er i beskedent omfang blevet suppleret med fotos af karakteristiske situationer og miljøer.

Jeg har gennemført interviews (Kvale, 2004) først og fremmest med kursusedeltagere, men også med KOM-UD-ansvarlige, lærere, og virksomhedsledere. Interviewpersonerne er udvalgt, så de repræsenterer spredningen af karakteristika blandt agenterne. Observationsstudier og interviews har gensidigt suppleret og inspireret hinanden undervejs i undersøgelsesprocessen. Interviewene er blevet optaget som mp3-filer, og lydfilerne er blevet transskriberet.

Jeg inddrager desuden skriftlige kilder dels om regel- og forsøgsgrundlaget for kursusforløbene, dels om virksomhedernes produktion, organisering og værdigrundlag som basis for beskrivelsen af faktiske forhold i virksomhederne.

En del af feltobservationerne og interviewene har leveret materiale til en række vignetter, hvoraf den første er præsenteret i indledningen af dette kapitel. Jeg benytter vignetter i dette og i flere af de følgende kapitler til at give situationsbilleder fra mit empiriske materiale. Vignetterne benyttes også som afsæt til at diskutere begreber, teorier og praksis i relation til mit materiale.

Jeg skal anføre, at alle virksomheder og informanter optræder anonymt i afhandlingen. Jeg anser det ikke for vigtigt for undersøgelsens resultater, at et udsagn eller en hændelse kan relateres til bestemt person eller et bestemt firma.

1.7 Terminologi

Når man bevæger sig ind i uddannelsesverdenen, mødes man af en lang række forkortelser, som det kan være vanskeligt at holde styr på. De gror frem i en lind og stadig strøm. Der er allerede dukket nogle frem i dette kapitel: KOM-UD, VUC, VEU og FVU. Første gang jeg benytter et navn, der i daglig brug forkortes, præsenterer jeg det med sit fulde navn og forkortelsen bagefter. Alle forkortelser samles desuden i bilag 1 bag i afhandlingen.

Jeg har haft brug for at overveje, hvad jeg skulle kalde de personer, der bliver undervist i KOM-UD-uddannelsesforløbene. På ordinære VUC-hold kaldes de kursister – bortset fra på FVU-hold, hvor de er deltagere. Deltagerbegrebet har imidlertid en særlig

status i forskningsterminologien. Både lærerne, konsulenter, virksomhedsledere og dem, der bliver undervist er deltagere i de processer, som denne afhandling beskæftiger sig med. Jeg er landet på den forholdsvis lange betegnelse 'kursusdeltagere' som betegnelse for de medarbejdere, der bliver undervist. Det understreger deres hovedrolle som deltagere i kurser.

1.8 Afhandlingens opbygning

I kapitel 2 diskuterer jeg begreberne viden og kunnen, og hvad man kan forstå ved læring generelt og mere specifikt ved almen læring i arbejdslivet – og hvornår er resultatet en kvalifikation eller en kompetence? Jeg diskuterer begreberne ved hjælp af nedslag i centrale tekster om teori, praksis og læring i arbejdslivet og præsenterer, hvad jeg forstår ved *Almen Praksisnær Voksenlæring (APV)*. Gennem præsentation af følgeforskningen i KOM-UD-projektet og i to lignende projekter, Kompetencecirkler og Netværkslokomotivet, sammenfatter jeg en række temaer om deltagerperspektiver, som aktualiseres heri.

I kapitel 3 præsenterer jeg to uddannelsessociologer, Pierre Bourdieu og Basil Bernstein, hvis arbejder og teoridannelser, jeg trækker på. Jeg lægger ud med Bourdieus sociologiske begrebsdannelser om habitus, kapitaler, social position og positionering, samt symbolsk vold, som Bourdieu har udviklet gennem sine arbejder sammen med sine medarbejdere. Jeg vil endvidere præsentere Basil Bernstein og hans begreber, herunder bl.a. klassifikation, rammesætning og præstations- og kompetencemodeller, som jeg finder i højere grad end Bourdieus uddannelsessociologiske begreber gør det muligt for mig at operationalisere analysearbejdet af den konkrete undervisning, der undersøges i min afhandling. Kapitel 3 afsluttes med en sammenstilling af Bourdieus begreb symbolsk vold og Bernsteins begreb symbolsk kontrol.

I kapitel 4 diskuterer jeg mine metodologiske, ontologiske og epistemologiske overvejelser og de konsekvenser, jeg drager heraf. Jeg redegør for mit valg af det multiple casesdesign, min egen placering i undersøgelsesfeltet og min beskyttelse af informanterne. Herefter gennemgår jeg designet for mine undersøgelser, herunder adgangen til casesne, spørgeskemaer, observationer, interviews og skriftlige kildemateriale. Kapitlet rundes af med præsentation af de operationaliserbare empirisk baserede temaer, som mine data lægger op til.

I kapitel 5 præsenterer jeg konteksten med afsæt dels i de tre cases som arbejdspladser, dels i uddannelsespolitiske diskurser. Når det gælder virksomhederne, drejer det sig om at indkredse hvilke arbejdsrelationer og arbejdsopgaver, der er centrale for kursusdeltagere og deres virksomheder og hvilke almene VUC-fag og fysiske rammer, der blev valgt i de enkelte cases. Når det gælder de uddannelsespolitiske diskurser, tager jeg

afsæt i en række officielle internationale og nationale dokumenter for at se, hvordan relevante agenter og agenturer i magtfeltet, i det bureaukratiske felt og i institutions/virksomhedsfeltet forholder sig til begreberne læring, kvalifikationer og kompetencer. Analyserne munder ud i diskussion af spændingsfeltet mellem virksomhedslogik og skolelogik på mikroniveauet i relation til makro- og mesoniveauernes udmeldinger. Hvad er det for spændinger, der opstår mellem kursusdeltagernes arbejdsliv og den almene efteruddannelse, de tager del i?

Kapitel 6, 7 og 8 er opbygget efter samme principper, idet jeg her for hver af de tre cases undersøger relationerne mellem kursusdeltagernes forudsætninger, og forholdene i de konkrete kursusforløb. I kapitlerne redegøres først for kursusdeltagernes habituelle forudsætninger, kapitaler, sociale positioner og positioneringer, herunder alder, uddannelse, jobanciennitet, køn, lønmodtagerstatus og etnicitet, og ressourcer samt ønsker, behov, betingelser og barrierer. Dernæst sættes der fokus på selve kursusforløbene, herunder planlægning, gennemførelse og undervisnings- og læringsdiskurser samt afslutning af forløbene og kursusdeltagernes læring.

I kapitel 9 samles trådene på de spørgsmål og svar, som problemformuleringen og analyserne lægger op til, herunder opsamling på de begreber og teoretiske redskaber jeg har lånt først og fremmest hos Aristoteles/T. Saugstad, Illeris & Samarbejdspartnerne, P. Bourdieu og B. Bernstein og bearbejdet til en model om almen praksisnær voksenlæring.

2. Læring og kundskaber – kvalifikationer og kompetencer

Hvad er forholdet mellem viden og kunnen, og hvad kan man forstå ved læring generelt og mere specifikt ved almen læring i arbejdslivet – og hvornår er resultatet en kvalifikation eller en kompetence? Jeg diskuterer begreberne ved hjælp af nedslag i centrale tekster om teori, praksis og læring i arbejdslivet, hvorved jeg når frem til, hvad jeg forstår ved Almen Praksisnær Voksenlæring. Gennem præsentation af følgeforskningen i KOM-UD-projektet og i to lignende projekter, Kompetencecirkler og Netværkslokomotivet, sammenfatter jeg en række temaer om deltagerperspektiver, som aktualiseres heri.

Hvad man kan forstå ved 'læring', er ganske omfattende. Illeris & samarbejdspartnere (2004) har i "Læring i arbejdslivet" i stikordsregistret henvisninger til ikke mindre end 47 typer af læring. Når man læser artikler, rapporter og evalueringer m.m., der er baseret på forskning i læring i arbejdslivet, eller med de engelske begreber workbased learning, learning in the workplace, learning at work eller workplace learning (WPL), er det ikke altid helt klart, hvad det er for læringsmæssige tiltag, der refereres til. Der kan være tale om alt inden for spektret formelle skolebaserede kurser til situeret læring på arbejdspladsen om, hvordan man skal gribe denne eller hin opgave an, jf. vignet 1.0.1, men med WPL sigtes oftest til aktiviteter, der har afsæt i voksenuddannelse, og som har fokus på individet som lærende (Elkjær & Wahlgren 2006:16).

De formelle skolebaserede arbejdslivskurser vil ofte være kurser med et direkte erhvervsrelateret indhold som fx svejsning, truckcertifikat eller industrirengøring, men der er også mange eksempler på kurser af mere almen karakter, fx omkring det personlighedsudviklende, samarbejde, edb eller det alment faglige som dansk, matematik og fremmedsprog; de færreste er forskningsmæssigt undersøgt. De direkte erhvervsrelaterede kurser, der udløser certifikater, vil ofte foregå i regi af en ArbejdsMarkedsUddannelse (AMU) på en AMU-skole, hvorimod kurser af mere almen karakter som fx personlig udvikling til uddannelse, læsning, skrivning, regning eller edb kan forestås både af AMU-systemet, VUC, andre kursusudbydere og af virksomhederne selv. De almene kurser kan gennemføres både hos de professionelle kursusudbydere på deres institutioner, eller de kan foregå på virksomheden, som i casene i min undersøgelse. Når det drejer sig om uformel læring, der opstår spontant undervejs i produktionen, foregår det selvklaart på virksomheden. Generelt kan man sige, at jobrelaterede tiltag eller hændelser, der kvalificerer til betegnelsen WPL eller 'læring i arbejdslivet', omfatter jobrelateret læringsmæssig individuel udvikling af medarbejdere (Elkjær & Wahlgren 2006, Illeris & samarbejdspartnere 2004).

Læring i arbejdslivet og WPL sigter mod læring af viden og færdigheder, der er relevante i arbejdslivet. Intentionen er, at den eller de lærende skal udvikle og øge kapacitet for handlen i arbejdslivet. Læringen kan både være af almen og erhvervsspecifik karakter.

Resultatet af læringsprocesserne omtales med begreberne kvalifikation og kompetence, men hvornår og i hvilke sammenhænge det ene eller det andet af disse begreber anvendes, hersker der ikke konsensus om.

Forud for diskussion af begreberne kvalifikation og kompetencer vil jeg dog tage afsæt i Tone Saugstads (2007) udredninger vedrørende teori-praksis-problematikken, herunder forholdet mellem viden og kunnen, teori overfor praksis, kundskab og handling. Disse vidensformer knytter sig ifølge Saugstad til henholdsvis skriftkultur og talekultur og forskellige læringsarenaer, og hun sporer betydningsindholdet tilbage til Aristoteles' sondringer mellem teori og praksis. Fra vidensformerne og deres tilknytning til læringsarenaer går jeg over til at udrede læringsforståelser både i almen forstand og i relation til arbejdslivet (Illeris 2001, Illeris & samarbejdspartnere 2004) og fremskriver på baggrund heraf dels en mulig kobling mellem en almen og arbejdsrelateret læringsforståelse, dvs. hvad jeg forstår ved Almen Praksisnær Voksenlæring (APV), dels en mulig skelnen mellem kvalifikation og kompetencer (Ellström 1996b, Jensen & Prah 2000, Illeris 2001, NKR 2002, P. Rasmussen i NKR 2002, Hermann 2003a, Illeris 2003, Illeris & samarbejdspartnere 2004, Wahlgren m.fl. 2004).

Derefter viser jeg eksempler på empirisk baseret forskning og forskningsbaseret evaluering af jobrelaterede læringsprojekter, som ligger tæt på nærværende afhandlingsgenstandsfelt. De empiriske eksempler henter jeg i den danske forskningsverden. Det skyldes, at forudsætninger og vilkår for voksen- og efteruddannelse er meget forskellige fra land til land og endnu mere fra kulturkreds til kulturkreds. Verden over finder der naturligvis voksen- og efteruddannelse sted, men målgrupper, mål og midler kan være sammensat på måder, der gør dem vanskeligt sammenlignelige med danske forhold. Forskelle i kontekst udmønter sig desuden i forskelle i begrebsliggørelser og teorier i de enkelte lande og kulturer; forskelle kan ikke blot reduceres til oversættelsesproblemer mellem sprog. Disse problemer gælder også vedrørende voksenuddannelsesprojekter i de øvrige nordiske lande, om end sammenligneligheden som regel er større internt mellem de nordiske lande end mellem skandinaviske voksenuddannelsesprojekter og tilsvarende i den øvrige verden. Således synes fx det norske program for Basiskompetanse i Arbejdslivet (BKA) at ligge tæt på det danske FVU. Selv inden for Danmarks egne grænser er der store forskelle på, hvordan man konkret går til værks ud fra lokale fortolkninger af forudsætninger og vilkår (Hviid m.fl. 2008). Problemer vedrørende sammenlignelighed kan derfor også opstå inden for et lands egne grænser på baggrund af forskellig terminologi om det samme fænomen (ibid.).

2.1 Læringsdiskurser og kundskabsforståelse

T. Saugstad (2007) foretager en dekonstruering af modstillingen mellem viden og kunnen ved hjælp af Aristoteles' kundskabsforståelse.³ Viden, kundskab og teori knytter Saugstad sammen med skriftsprogskulturen og dens favorisering af generel og propositionel viden, dvs. skoleviden; kunnen, handling og praksis knytter hun sammen med den oprindelige talesprogskultur i situationsbundet, kropslig forankret og narrativt berettet praksiskunnen. Med skriftsproget bliver det muligt at skille, mellem det man ved, og det man kan, og hermed opstår teori-praksis-problematikken med adskillelse mellem skole og liv. Med begrebet kompetence, hvorved forstås kunnen og handlen på baggrund af vurdering af, hvilken viden/kundskab, indsigt og problemløsning, der aktuelt skal sættes i spil i en given situation, skaber Saugstad ved hjælp af Aristoteles' sondringer mellem teori og praksis et afsæt, der gør det muligt at forstå teori-praksis-problematikken som et kundskabsorganisatorisk problem, hvor det væsentlige spørgsmål er: "... *hvilken viden der bedst læres på skolebænken, og hvilken kunnen der bedst læres i praksis*" (Saugstad 2007:219). Min undren i relation til KOM-UD-projektet er netop af kundskabsorganisatorisk art, jf. afsnit 1.2.2.

Med henvisning til Gilbert Ryle (1949) fremhæver også Saugstad, at der er "*forskel på at have viden om noget, 'to know what', og at kunne udføre noget i praksis, 'to know how'*" (op.cit.:220), jf. også "viden-at" og "viden-hvordan" i kap. 1, fig. 1, og at der findes viden, hvortil der ikke knytter sig kunnen, samt at vi typisk ved mere, end vi kan.⁴ På tilsvarende vis findes kunnen, hvortil der ikke knytter sig en viden, fx taktil og motorisk kunnen, som ofte er ikke-bevidst "knowhow" om adfærd i sociale og kulturelle fællesskaber – dvs. det P. Bourdieu betegner med begrebet habitus, jf. også afsnit 3.1.2. Men kunnen kan også rumme viden, hvilket bl.a. fører Saugstad frem til, at Michael Polanyis begreb "tacit knowing" bedst kan oversættes til "tavs kunnen" for at understrege, at den tavse dimension kan rumme både teoretisk og praktisk kundskab.

Fokus vedrørende læring og uddannelse har gennem tiden bevæget sig. Vi "*er gået fra mesterlære til skolelære og fra faguddannelse til almen uddannelse*", siger Saugstad (op.cit.:223). Om KOM-UD-projektet kan man sige, at det ønsker at foretage den modsatte bevægelse fra almen uddannelse til praktisk kunnen, hvilket læner sig op ad den interesse, der siden begyndelsen af 1990'erne har været omkring arbejdslivets kontekstbundne, situerede læring repræsenteret ved mesterlære, legitim perifer deltagelse og praksislæring (Nielsen & Kvale 2004, Lave & Wenger 2003, Wenger 2004). Ved denne bevægelse

³ Aristoteles (384-322 f.Kr.).

⁴ Forskningsbaseret viden kan forstås som en udspecificering af 'to know what' i 'to know why', der baserer sig på teoretisk udredning, og 'to know that', der baserer sig på empiriske data.

risikerer den almene uddannelse at sætte sin ikke-kontekstbundne frihed, der i det væsentlige består i at være frigjort fra tid, sted og krav om direkte anvendelse i livet uden for skolen, over styr. Samtidig risikerer også den pædagogiserede faglige progression, effektiviteten ved at kunne undervise mange på en gang samt fælles nationale standarder at gå fløjten (op.cit.:226).

Imidlertid forholder det sig sådan, at netop projekter som KOM-UD-projektet intenderer at overskride teori-praksis-problemet, og til det formål kan der ifølge Saugstad anlægges én af følgende strategier: 1. At anse teori som normativ for praksis sådan at det antages, at *"skolens viden mere eller mindre automatisk vil transformeres til en praktisk kunnen i mødet med den praktiske virkelighed"* (ibid.), eller 2. at anse praksis som værende normativ for teorien sådan at *"skolens læreplan bør gøres mere anvendelsesorienteret og rettet mod det praktiske liv"* (op.cit.:227). Det er den sidstnævnte strategi, KOM-UD-projektet synes at læne sig op ad, jf. afsnit 5.6.2.

Strategiens værktøj, som i øvrigt kan fokusere på såvel skolelæring som arbejdslivslæring og hverdagslivslæring, kalder Saugstad kompetencepædagogik (op.cit.:228). Kompetencepædagogikken knytter Saugstad sammen med videnssamfundets behov for livslang læring og human resource managementtænkningen, der er underlagt det økonomiske livs effektivitetslogik, jf. også min analyse i afsnittene under 5.5. Målet er at gøre hele livet til en skole eller læringsarena, og herved bliver evnen til at lære både kompetencepædagogikkens mål og metode (ibid.). Heri harmonerer kompetencepædagogikken med B. Bernsteins generiske præstationsmodus og dennes nedtoning af de oprindelige kompetencer, således at det, der bliver tilbage er evnen til at lære, jf. afsnit 3.2.5. Videre hedder det, at *"udvikling af kompetencer kræver ikke bare omstilling og læring, men også evnen til at handle, dvs. handlekompetence"* (op.cit.:236).

Saugstad griber tilbage til Aristoteles' kundskabsforståelse for at komme ud over en snæver dualistisk opfattelse af viden og kunnen (se fig. 3). En væsentlig indsigt er, at der *"findes ikke én teori, som passer til én praksis, og vice versa"* (Saugstad 2007:232), og som det fremgår af fig. 3 læres det teoretiske og det praktiske forskelligt. Den teoretiske tilskuerviden er knyttet til skriftlige medier, hvorimod deltagerkundskaber må læres i anvendelsesorienterede kontekster. Det teoretiske områdes styrke er, at det netop ikke er bundet til praksis: *"Skolen er stedet, hvor tingene kan tænkes anderledes, og hvor tænkningen kan sættes i spil, uden at livet sættes på spil"* (op.cit.:237).

OVERSIGT OVER ARISTOTELES' KUNDSKABSOMRÅDER

Kundskabs- område	Kundskab	Aktivitetsform	Formål
Det teoreti- ske	<i>Episteme</i> Viden er atemporal, generel, sikker, ob- jektiv og uforanderlig – tilskuerviden	<i>Theoria</i> Ikke-kontekstbunden kon- templativ evne til at be- trachte, beskrive, analy sere og kategorisere – at se tingene fra gudernes per- spektiv – læres på skole- bænken	<i>Forståelse/indsigt/analyse</i> Theoria dyrkes for sin egen skyld – er ikke anvendel- sesorienteret
	<i>Techne</i> Viden er temporær, partikulær, sandsyn- lig og mulig – prak- tisk-produktive færdig- heder og kundskaber – deltagerkundskab	<i>Poiesis</i> Kontekstbunden instru- mentel skaben og handlen – indsigt i generelle love og principper kombineres med praktisk kunnen og erfaringsbaseret situa- tionsfommelse – læres ved at gøre det, man skal lære	<i>Produktion/fremstilling</i> At anvende viden – at ska- be materiel eksistens – vi- ser sig i produktet
Det prakti- ske	<i>Fronesis</i> Viden er temporær, partikulær, sandsyn- lig og mulig – prak- tisk-etisk erfarings- baserede kundskaber – deltagerkundskab	<i>Praxis</i> Kontekstbunden, me- ningsfuld handlen af etisk karakter – læres i det praktiske livs situationer	<i>Social-etisk samhandlen</i> At handle ud fra valg – at perfektionere og skabe et bedre socialt samfund og opnå det gode liv – viser sig i sin anvendelse

Fig. 3 (på baggrund af Saugstad 2007:229ff).

Saugstads pointe er, at hverken tilskuerviden eller deltagerkundskab kan undværes.

”En vigtig konklusion er, at inden der tilstræbes en tæt sammenhæng mellem teori og praksis, dvs. mellem skolelære og praksislære, bør de læringspotentialer, som knytter sig til de respektive læringsarenaer, udnyttes hver især. Når skolen søger at overvinde teori-praksis-problemet inden for skolens rammer, risikerer den at kaste vrage på sine vigtigste læringsressourcer, som er det beskyttede læringsrum, det pædagogisk tilrettelagte pensum og en pædagogisk og faglig uddannet lærer” (Saugstad 2007:233).

Risikoen er imidlertid også, at man med kompetencepædagogikken kan komme til at overse, at det ikke bare drejer sig om en oversættelse af teoretisk viden til produktiv handlen. Ansvarlig ageren i det praktiske liv fordrer, at anvendelse af techne har taget fronesis i ed – vore handlinger skal foregribes (op.cit.:234). Et udefra kommende teoretisk blik vil kunne ”indfange og forstå forhold om det praktiske felt, som praktikerne, der står midt i det, ikke kan få øje på. Det teoretiske felt indeholder herved et frigørende potentialer” (op.cit.:237). Derfor anbefaler Saugstad, at man opretholder opdelingen mellem kundskabsområderne teori og praksis – men uden hierarkiske modstillinger (op.cit.:236). Med Aristoteles og ved Saugstads hjælp er det pointeret, at der findes forskellige kundskabsformer, at de har hver deres potentialer, og at de knytter sig til hver deres læringsarenaer. Som nævnt synes intentionen i KOM-UD-projektet at være at etablere en eller

anden grad af fælles læringsarena. Hvad der konkret kommer i spil, mener jeg, at de aristoteliske begreber kan medvirke til at udrede.

2.2 En model for Almen Praksisnær Voksenlæring (APV)

For at nærme mig selve læringsbegrebet både generelt og forstået som læring i arbejdslivet vender jeg mig til Knud Illeris (2001), som, bl.a. med afsæt i sin forskning i voksendidaktik, har begrebsat læring inden for spændingsfeltet kognition, psykodynamik og omverden (se fig. 4). Illeris' grundlæggende antagelse er, at læring foregår i et spændingsfelt mellem individuelle psykiske tilegnelsesprocesser og sociale samspilsprocesser og inden for tre dimensioner: en kognitiv-indholdsmæssig dimension, en psykodynamisk-følelsesmæssig dimension og en social-samfundsmæssig dimension. Begge processer og alle tre dimensioner befinder sig inden for to planer: et individuelt (subjektivt) plan og et socialt samfundsmæssigt plan (i fig. 4-8 skal man forestille sig disse to planer liggende vandret parallelt overfor hinanden). Illeris konstruerer hermed et spændingsfelt, der på en gang ser læring som en individuelt forankret indre psykisk proces og samtidig som en so-

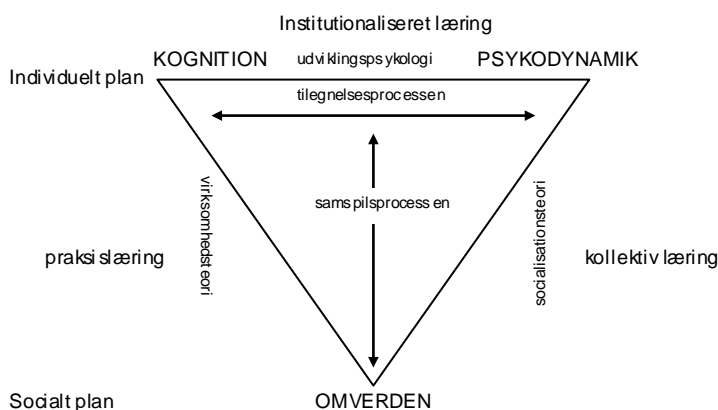


Fig. 4. Generel model for læring (efter Illeris 2001:184, Illeris & samarbejdspartnere 2004:52, 69).

cial proces. Det centrale omdrejningspunkt for læring ligger i overgangen mellem de to dobbelpile, dvs. der hvor impulser fra fællesskaber i omverdenen omsættes til individuelle tilegnelsesprocesser.

Det er muligt at forholde sig til læring set fra forskellige positioner i dette spændingsfelt (Illeris 2001, se fx p. 190).

Den kognitiv-indholdsmæssige dimension er fornuftsrelateret og omfatter lærings typerne *kumulativ* (mekanisk) læring, *assimilativ* (tilføjende) læring, *akkomodativ* (overskridende) læring og *transformativ/ekspansiv* (virksomhedsreflekterende og udfoldende) læring (Illeris 2001, Illeris & samarbejdspartnere 2004). Denne dimension indgår i et tæt udviklingspsykologisk samspil med den psykodynamiske-følelsesmæssige dimension, der rummer *følelsesmæssige*, *viljesmæssige* og *motivationelle* mønstre og herunder også mere eller mindre ubevidst *forsvar* og aktiv *modstand* mod læring (Illeris & samarbejdspartnere 2004:52ff). "Uden for eller oven for figurens øverste kantlinie kan man placere den insti-

tutionaliserede læring (*eller skolelæringen*) som et læringsrum der typisk i sin læringsopfattelse har relateret sig til den udviklingspsykologiske læringsforståelse" (Illeris 2001:184). Den institutionaliserede læring indgår ikke i den figur, som Illeris & samarbejdspartnere (2004) arbejder med i deres modeludvikling til læring i arbejdslivet, men eftersom den institutionaliserede læring indgår i KOM-UD-projektet, er det relevant at markere dens placering i forhold til den generelle model for læring. Formaliseret og institutionaliseret læring af pædagogiseret propositionel viden er således knyttet til de individuelle tilegnelsesprocesser, og sammenholdt med Aristoteles' kundskabs- og aktivitetsformer, mener jeg, at episteme og theoria bringes i spil her.

Læringens social-samfundsmæssige dimension drejer sig om "*samspilsprocessen mellem den lærende og de sociale og samfundsmæssige omgivelser*" (Illeris & samarbejdspartnere 2004:63). Samspillet kan helt enkelt forekomme som individets sansemæssige *perception* af impulser fra omgivelserne (op.cit.:64). Samspil kan også have karakter af *formidling* med individet som modtager af budskaber fra en afsender (ibid.), eller samspillet kan have karakter af *imitation*, hvor individet lærer gennem efterligning (ibid.). De mest vidtgående samspilsformer er *virksomhed* (virksomhedsteori om fx leg, læring og arbejde (Vygotsky 1971 [1934], 2000 [1978], Leontjev 1977 [1959/1930'erne], 2000 [1948])) og *deltagelse* (socialisationsteori om praksisfællesskaber (Lave & Wenger 2003 [1991])) (op.cit.:65). Praksislæring beskrives inden for virksomhedsteorier, og kollektiv læring beskrives inden for socialisationsteorier. Sammenholdt med Aristoteles' kundskabs- og aktivitetsformer, finder jeg, at praksislæringen er knyttet til techne og poiesis, og tilsvarende ser jeg kollektiv læring som knyttet til fronesis og praxis. Det skal bemærkes, at begreberne deltagelse/deltagelseskundskab i aristotelisk forstand omfatter både det at gøre noget/at være virksom og det at deltage i social forstand. Illeris & samarbejdspartnere anfører i øvrigt, at det kun er i ganske særlige situationer, at kollektiv læring indebærer, at flere individer i en given situation lærer det samme; det sker kun, når individerne har meget ensartede forudsætninger som fx i religiøse sekter (op.cit.:50). Pointen i den samlede model er, at menneskelig læring består både af indre psykiske processer og samtidig af sociale processer.

Illeris & samarbejdspartnere (2004) anfører, at de i deres modelbygning er inspireret af P. Bourdieus arbejder, hvilket godtgøres af, at de i deres modelbygning inddrager både individet og dets sociale omverden. Illeris & samarbejdspartnere (2004) har udarbejdet en model for arbejdslivet som læringsrum (se fig. 5). Afsættet er således det, der sker inden for techne og poiesis.

En medarbejders *læringsforløb* forstår Illeris & samarbejdspartnere (2004) som en livslang proces i mange sociale sammenhænge – dvs. som en *læringsbane* (Dreier 1999, 2001). Det betyder, at vilkår som *social baggrund* (klasse, generation, køn, livsform og kultur samt identitetsdannelse og livshistorie via microsociale samspil i familie og nære sociale miljøer), *uddannelse* (besiddelse af økonomisk og kulturel kapital) og *arbejdserfaring* (dannelse af arbejdsidentitet i samspil mellem socialisering *til* arbejdet og socialisering *i* arbejdet) har indflydelse på medarbejderes læring (Illeris & samarbejdspartnere 2004:40ff). Specielt aspekterne omkring uddannelse viser, at besiddelse af episteme og evner til at beherske dertil knyttet theoria også er medtænkt i modellen. De nævnte vilkår (social baggrund, uddannelse og arbejdserfaring) viser inspirationen fra Bourdieu.

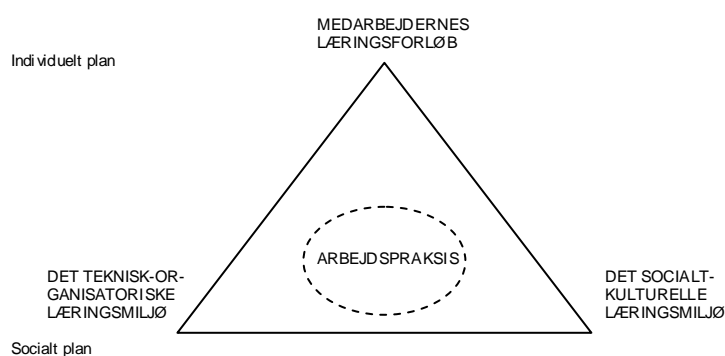


Fig. 5 Arbejdslivets betingelser for læring (efter Illeris & samarbejdspartnere 2004:47).

Det *socialt-kulturelle læringsmiljø* er betinget af forholdene i arbejdspladssens arbejdsfællesskaber og medarbejdernes muligheder for oplevelse af fælles mening med arbejdet og i de po-

litiske fællesskabers håndtering af kampe vedrørende kontrol, magt, status og indflydelse på arbejdspladsen samt i de kulturelle fællesskabers mønstre vedrørende fx køn, generation, etnicitet og social baggrund (Illeris & samarbejdspartnere 2004:36ff). Her er det tydeligvis mulighederne for samhandlen og udvikling af fronesis og dertil knyttet praxis, der bringes på bane.

Det *teknisk-organisatoriske læringsmiljø* rummer kategorier vedrørende arbejdsdeling, arbejdets indhold, dispositionsmuligheder i arbejdet, muligheder for at anvende kvalifikationer, muligheder for social interaktion og arbejdets belastninger (op.cit.:31ff). Kategorierne viser, at det overvejende er techne/poiesis, der bringes i spil her, men særlig muligheden for social interaktion åbner for, at også fronesis/praxis bør komme på banen.

Illeris & samarbejdspartnere (2004) udformer med afsæt i den generelle model for læring (se fig. 4) en model, der omhandler læring og identitetsdannelse i arbejdslivet (se fig. 6). Ligesom i den generelle model for læring ligger det centrale omdrejningspunkt for læring i arbejdslivet i overgangen mellem de to dobbeltpile. Det er bestemte aspekter i

omverdenen, nemlig det der vedrører arbejdslivet, modellen interesserer sig for, ligesom der en bestemt del af identiteten, nemlig arbejdsidentiteten, der kommer i fokus.

Illeris & samarbejdspartnere (2004) trækker på E. Wenger (2004 [1998]:15), der har identitet som en komponent i sin læringsforståelse: "I-identitet: en betegnelse for, hvordan

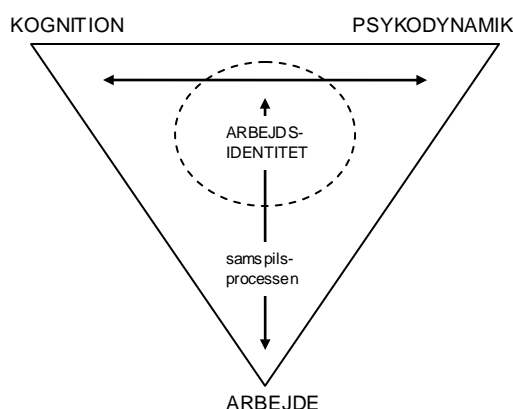


Fig. 6. Læring og identitetsdannelse i arbejdslivet (efter Illeris & samarbejdspartnere 2004:66).

læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber." Arbejdsidentitet definerer Illeris & samarbejdspartnere (2004:66) som en del-identitet af individets samlede identitet. Illeris & samarbejdspartnere foretrækker i forbindelse med læring begrebet identitet frem for Bourdieus begreb habitus, idet de ønsker "*at behandle samspillet mellem det individuelle og det sociale som et samspil mellem to ligeværdige elementer*" (op.cit.:67) – hvorimod de mener, at "*habitus-begrebet snarere tilstræber at fokusere på det individuelle som en funktion af det sociale*" (ibid.). Når man taler om læring og den identitetsdannelse, der følger med læring, er jeg enig i, at det er nødvendigt at se på, hvordan samspillet mellem det individuelle og det sociale former sig, idet læringen og identitetsdannelsen bygger både på individets ontogenetiske muligheder og på læringens sociale kontekst. Når jeg refererer til Illeris & samarbejdspartners model for læring i arbejdslivet, benytter jeg som dem termen identitet i den forståelse, at identitet handler om, hvordan individet ser sig selv – hvilke væsenstræk det henregner til sig selv – og at identiteten formes i samspil med omverdenen, herunder af individets iagttagelse af efterstræbellesværdige personer og af omverdenens forventninger til individet. Begrebet habitus anvender jeg, når jeg henviser til bredere strukturer og processer i det sociale rum. Uoverensstemmelse mellem de to perspektiver (at se sig selv – og blive set) kan medføre konflikter både i individets identitetsopfattelse og i forholdet mellem individ og omgivelser.

Det næste greb for Illeris & samarbejdspartnere består i at anlægge et dobbeltperspektiv ved at sammenkoble modellerne til en helhedsmodel for lærings i arbejdslivet (se fig. 7). De væsentlige forhold i forbindelse med læring i arbejdslivet finder sted i overlappet mellem arbejdsidentitet og arbejdspraksis (det mørke område i midten af figuren). I

indledningen til kapitlet gav jeg eksempler på, hvad det fx kan dreje sig om: at blive (en bedre) svejser, at blive (en bedre) truckfører, at blive god til at samarbejde etc. Som modellen for læring i arbejdslivet er konstrueret udgør den et forholdsvis lukket og selvrefererent system, hvor det er arbejdsidentitet og arbejdspraksis, der er mål for læringen. Interessant ved figuren er, at den viser, at der samtidig kan forekomme det, som i Illeris & samarbejdspartneres (2004:71) forståelse er perifer læring, nemlig læring som har en mere almen og mindre arbejdsrelateret karakter – det vender jeg tilbage til nedenfor. Efter som basismodellerne (se fig. 4 og fig. 5) for helhedsmodellen (fig. 7) vedrører alle tre

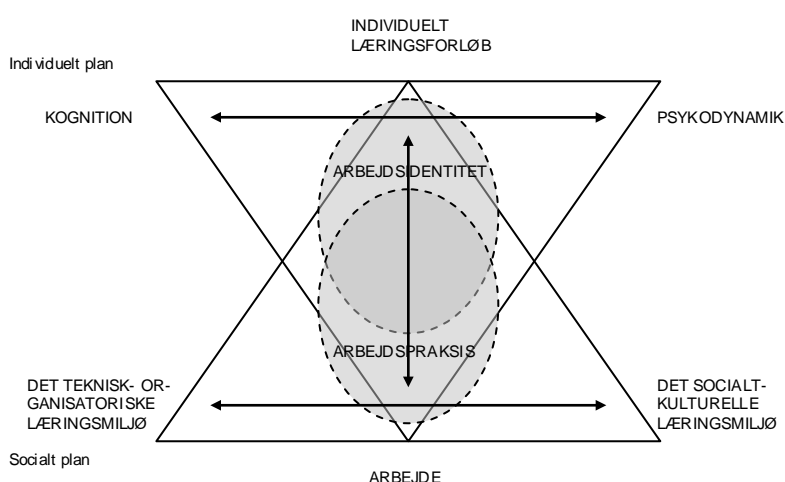


Fig. 7. Læring i arbejdslivet (efter Illeris & samarbejdspartnerne 2004:69).

aristoteliske kundskabs- og aktivitetsformer, giver det sig selv, at de også er med i helhedsmodellen.

Illeris & samarbejdspartnerne står ikke

alene med overvejelser over, hvad der fremmer og influerer på læring i arbejdslivet. Forskere som P.E. Ellström, der en af de førende forskere på området i Skandinavien, og S. Billett, der udfylder en tilsvarende rolle i Australien, har sammenfattet, hvad der skal til, for henholdsvis at sikre kvaliteten og at kunne planlægge læring i arbejdslivet. Ellström arbejder med seks faktorer, der medvirker til at fremme kvalificering af læring på arbejdspladsen: 1. fælles ansvar for at formulere mål og planlægning af arbejdsprocesserne, 2. højt læringspotentiale på arbejdspladsen, 3. adgang til information og teoretisk viden, 4. mulighed for at afprøve forskellige handlinger i forbindelse med problemløsning, 5. mulighed for at udveksle erfaringer og refleksioner og 6. en arbejdspladskultur og organisationsstruktur som fremmer læring (Ellström 1996a, 2001, Elkjær & Wahlgren 2006, Wahlgren m.fl. 2002).

S. Billett har udviklet begrebet 'workplace curriculum', hvis formål er at sikre medarbejderne ekspertise og fuld deltagelse på arbejdspladsen. Workplace curriculum samler sig om fire temaer: 1. ansatte skal have adgang til at deltage i relevante arbejdsaktiviteter og dermed garanteres lærings-'pathways' (Lave & Wenger 2003 [1991]), 2. ansatte skal have fuld indsigt i den samlede produktionsproces og have viden om de færdige

produkter, 3. supervision af eksperter er væsentlig og skal lede de ansatte ind i læringssituationer og 4. der skal være indirekte support og vejledning fra kolleger og det fysiske miljø (Billett 1999, Elkjær & Wahlgren 2006, Wahlgren m.fl. 2002). At der er tale om strukturerede og planlagte aktiviteter, er baggrunden for, at Billett bruger betegnelsen curriculum.

B. Elkjær & B. Wahlgren (2006)⁵ er bidragydere til et internationalt forskersamarbejde om kortlægning af læring i arbejdslivet. Elkjær & Wahlgren (2006) trækker på både Ellström og Billett i deres sammenfatning og afgrænsning vedrørende workplacelearning, som går på, at WPL ikke opstår som chance, men kun som noget planlagt i tæt tilknytning til sin kontekst og som individuel kompetenceudviklingsproces i mødet mellem erfarne og novicer (op.cit.:27). Det er således kundskaber og aktiviteter inden for techne/poiesis, der er rammen om WPL. Elkjær & Wahlgren (ibid.) peger videre på, at WPL betoner begrebsliggjort læring, at abstraktioner og generaliseringer er vigtige i læreprocessen, og at det foregår gennem tænkning og refleksion; dvs. WPL omfatter både episteme/theoria- og fronesis/praxis-aspekterne. Både læring i arbejdslivet, som det beskrives af førende danske forskere på området (Illeris & samarbejdspartnere 2004), og workplacelearning, som det beskrives af førende forskere på området i international sammenhæng (Billett 1999, Ellström 1996b, 2001, Elkjær & Wahlgren 2006), rummer således alle tre aristoteliske kundskabs- og aktivitetsformer.

Interessen for WPL har udviklet sig på baggrund af forskning i voksenuddannelse (Elkjær & Høyrup 2007).

I KOM-UD-sammenhængen er kursusdel-

tagerne voksne, som har en fælles arbejdspraksis, kursusforløbene består af almene fag, som er indholds- og målbeskrevet uafhængigt af kursusdeltagernes arbejdspraksis, og de uddannelsesmæssige betingelser relaterer sig til politikker og interesser i omverdenen, og

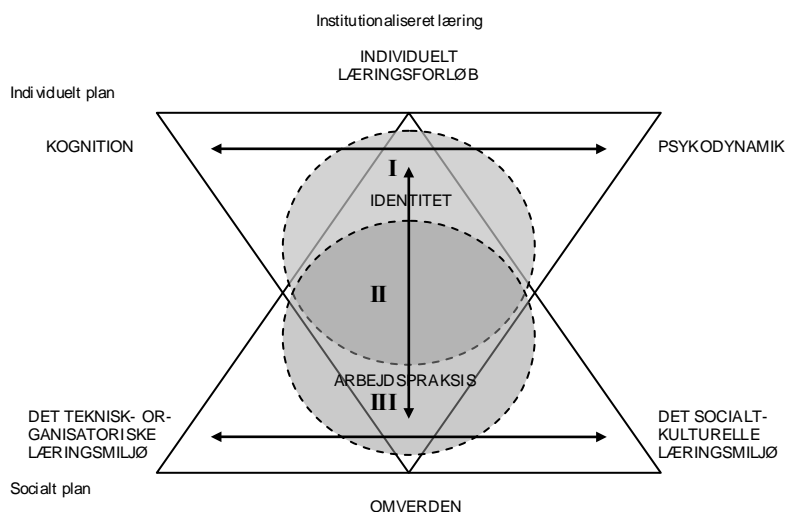


Fig. 8. Almen Praksisnær Voksenlæring (APV) (på baggrund af Illeris & samarbejdspartnere 2004).

⁵ Elkjær er med i ' & samarbejdspartnere' i Learning Lab Denmarks udgivelse af Illeris & Samarbejdspartnere 2004.

dog er hensigten, at kursusedtagerne skal lære noget, der kan bidrage til lokal erhvervsmæssig udvikling og social samhørighed. Erhvervsmæssig udvikling knytter sig overvejende til forandringer til arbejdspraksis, og social samhørighed er overvejende forbundet med identitetsdannelse, dvs. hvordan individet ser sig selv i samspil med omverdenen. Disse forudsætninger sammenfatter jeg i en læringsmodel, jeg kalder Almen Praksisnær Voksenlæring (APV)⁶ (se fig. 8). Med afsæt i Illeris & samarbejdspartneres helhedsmodel for læring i arbejdslivet (fig. 7) er APV-modellen fremstillet ved at kombinere den generelle læringsmodel (fig. 4) med modellen for betingelser for læring i arbejdslivet (fig. 5). APV-modellen kombinerer institutionaliseret læring og individuelle læringsforløb med det særlige læringsmiljø, som det teknisk-organisatoriske- og socialt kulturelle læringsmiljø på arbejdspladsen udgør. De tre områder – område I, som vedrører forandring af identitet, område II, som vedrører forandring af både identitet og arbejdspraksis samt område III, som vedrører forandring af arbejdspraksis (de tre områder afgrænses af fællesmængden af romben og cirklerne) – er væsentlige.

Man kan selvfølgelig diskutere, om det overhovedet er nødvendigt at foretage dette greb for at kunne bruge modellen på KOM-UD-projektet og lignende forløb. Illeris & samarbejdspartneres helhedsmodel (fig. 7) er som nævnt åben for perifer og mere almen læring. Når jeg foretager grebet skyldes det, at helhedsmodellen fokuserer på læring og identitetsdannelse i arbejdslivet og på aktiviteter, der er udviklet med arbejdslivet som kontekst og har som formål at initiere læring i arbejdslivet. VUC-fagene i KOM-UD-projektet er ikke udviklet med en bestemt kontekst for øje, tværtimod er de udviklet til almene formål og er betinget af relationer til og i omverdenen. Det er for at understrege uddannelsesaktivitetens almene karakter, jeg vælger at kombinere den generelle model, 'modellen for læring' (fig. 4), og referencen til institutionaliseret læring, med modellen for 'arbejdslivets betingelser for læring' (fig. 5). Der bliver hermed mulighed for at kigge bredere på læringens sammenhæng med den lærendes identitet end arbejdsidentitet, som helhedsmodellen for læring i arbejdslivet fokuserer på. Samtidig benytter jeg muligheden for at kigge nærmere på, hvilke typer udfald APV-modellens tre områder I, II og III rummer. Med APV-modellen mener jeg, at det vil være muligt at forstå spændingen mellem skolelogik og virksomhedslogik, idet APV-modellen analogt med det spændingsfelt, jeg indledningsvist skitserede i kap.1, fig. 1, har institutionaliseret læring i et plan overfor omverdenens og herunder specifikt virksomhedens sociale plan og med kursusedtagernes læringsrum placeret mellem disse planer.

⁶ I den redigerede version af slutrapporten for KOM-UD-projektet (Hviid m.fl. 2008) anvendes begrebet 'almen praksisnær voksenuddannelse'. Almen Praksisnær Voksenlæring (APV) betoner i højere grad læringsaspektet.

En væsentlig forandring i forhold til helhedsmodellen for læring i arbejdslivet er, at APV-modellen åbner for, at almene impulser fra omverdenen via de uddannelsesmæssige betingelser kan kile sig ind i læringen vedrørende arbejdspraksis (område II og III), og at arbejdslivets betingelser for læring kan influere bredere dele af identitetsdannelse (område I) hos medarbejderne end dannelse af arbejdsidentitet. Figur 8 viser, at der i APV-modellen både kan forekomme læring, som direkte vedrører en konkret arbejdspraksis, dvs. områderne II og III, og der kan forekomme læring, der ligger uden for en konkret arbejdspraksis, men som er påvirket af forhold i arbejdslivet generelt, dvs. område I. Hvilke former for læring, der i et givet tilfælde vil være tale om, afgøres af kursusedtagerens forudsætninger, den konkrete tilrettelæggelse og gennemførelsen. APV-modellen skal illustrere at læringen er åben for andre impulser og læringsresultater end 'helhedsmodellen for læring i arbejdslivet' (fig. 7) primært har øje for.

Afsnittet om læringsdiskurser og kundskaber viser, at der dels er flere måder og kontekster at tale om læring på og i, dels at der er flere former for kundskaber, samt at læringsdiskurser og kundskaber kan indgå i komplekse og varierede kombinationer. Under udredningen af forholdet mellem viden og kunnen blev begrebet anvendelsesorienteret kompetencepædagogik berørt som en strategi, der har til hensigt at overskride teori-praksis-problemet. Kompetencepædagogikkens mål vedrører evnen til lære og livslang læring, og det blev nævnt, at udvikling af kompetencer kræver handlekompetence og evner til at vurdere, hvilken viden/kundskab, der i en given situation er egnet. KOM-UD-projektet har som nævnt flere gange fokus på kompetenceudvikling, og i VUC-uddannelsernes formål, jf. afsnit 5.6.1, anvendes kompetencebegrebet også. Der er således flere anledninger til at drøfte kompetencebegrebet nærmere. I det følgende afsnit vil jeg redegøre for en pointe ved at skelne mellem begreberne kvalifikation og kompetencer.

2.3 Kvalifikationer og kompetencer

Spørgsmålet om anvendelsen af begreberne kvalifikation og kompetencer er blevet aktualiseret gennem de senere år. Nogle mener, at det stort set kommer ud på det samme, andre mener, at der er pointer i at benytte begreberne adskilt. Når jeg tager emnet op, er det begrundet i, at KOM-UD-projektet i sit navn relaterer sig til kompetencebegrebet, og at begrebet også indgår i VUCs regelsæt, hvilket jeg vender tilbage til i afsnit 5.6.1, idet KOM-UD og VUC forholder sig til kompetencebegrebet på hver sin måde. I denne sammenhæng mener jeg, at adskillelse af begreberne kvalifikation og kompetence har en pointe.

Kompetencebegrebet er kommet ind i uddannelsesverdenen via human resource managementtænkningens økonomibaserede effektivitetslogik (P. Rasmussen i NKR 2002, Wahlgren m.fl. 2002, Hermann 2003a, Illeris 2003, Illeris & samarbejdspartnere 2004, Saugstad 2007), og kompetenceudvikling kan forstås som et styringsredskab i arbejdslivet (Illeris 2000, Bramming 2003, Garsten & Jacobsson 2004). Bernstein opregner kompetencebegrebets indtrængen fra en lang række fagområder, der grænser op til uddannelsesområdet (Bernstein 2001e [200/1996], se afsnit 3.2.4).

Diskussionen om kvalifikationer og kompetencer kan fx følges fra det treårige 'Almenkvalificeringsprojektet', der udgav sin første delrapport i 1992 (Ulriksen 1992), og som havde AMU-undervisning centralt i sit genstandsfelt. Her definerer Salling-Olesen kompetencer som erhvervet kunnen, viden eller færdighed, dvs. noget der kan læres, og ved kvalifikationer forstår han kompetencer, som er nødvendige for udførelse af samfundsmæssigt arbejde, dvs. kvalifikationer defineres ved hjælp af kompetencer. Samme skelnen fremgår af Salling-Olesens opslag i Voksenpædagogisk Opslagsbog (1993).

For mange var denne skelnen imidlertid ikke så interessant. B. Wahlgren m.fl. (2002:13) anfører i en note til introduktionen til deres bog om læring og refleksion, at de ikke selv skelner mellem begreberne kvalifikationer og kompetencer, og at de anvender dem nogenlunde synonymt og i overensstemmelse med, hvordan deres kilder anvender begreberne. En af dem, J. Bjørnåvold (2000), som skriver for OECD, går den modsatte vej af Salling-Olesen og definerer kompetencer ved hjælp af kvalifikationer.

P. Rasmussen (i NKR 2002) skriver i sit forskerbidrag vedrørende kreativ og innovativ kompetence, at han ud fra følgende bemærkninger ikke finder, at en skelnen mellem kvalifikationer og kompetencer giver meget mening:

"Den centrale forskel mellem kvalifikationsbegrebet og kompetencebegrebet er for mig at se, at det første var populært i Danmark i 70'erne og 80'erne, mens det sidste var populært i 90'erne og fortsat er det i dag. Der er givetvis nogle historiske årsager til dette skift i begrebsbrug. Kvalifikationsbegrebet var især knyttet til analyser af industriarbejdet og til marxistiske perspektiver på dette arbejdes centrale betydning i samfundet, mens kompetencebegrebet i højere grad er knyttet til professioners arbejde ..." (P. Rasmussen i NKR 2002).

Illeris (2003) og Illeris & samarbejdspartnere (2004), som interesserer sig for læring i arbejdslivet, betoner samme argumenter. I bogen *"Voksenuddannelse og voksenlæring"* (2003) siger Illeris, at kompetencebegrebet har et stenk af smartness og overfladiskhed, og desuden mener han, at

"... kompetencebegrebet forsøger at sammenfatte kvalifikationer og kapaciteter i en forståelse der på én gang drejer sig om en persons potentialer og

praktiske formåen. Kompetence er således et helhedsbegreb der integrerer alt hvad der skal til for at magte en given situation eller sammenhæng.” (Illeris 2003:38).

I Fremmedordbogen (Hårbøl m.fl. 1999) hedder det om *kvalifikation*, at det er en ”*egenskab, som er nødvendig for at udføre en bestemt opgave eller bestride en bestemt stilling*”, og om *kompetence* hedder det, at det er ”*1. adkomst, ret til myndighedsudøvelse, 2. evne til at udføre eller afgøre noget; kvalifikation(er)*.” Kompetencer defineres her ved hjælp af kvalifikationer, hvilket er modsat Salling-Olesen (ovenfor). I Fremmedordbogen betegner kvalifikationer *egenskaber*, som kan relateres til udførelse/bestrideelse af bestemte opgaver/stillinger. Det samme gælder således for kompetencer, og derudover gælder, at kompetencer kan være enten *myndighedsudøvelse* eller *evne* til at udføre/afgøre noget. Heller ikke fremmedordbogen gør det let at skelne, når det ene kan defineres ved hjælp af det andet. Bortset fra myndighedsudøvelse, som er et specialtilfælde ved kompetencebegrebet, og som de fleste uddannelsesforskere kun giver nogle få ord med på vejen, fordi det ikke rammer ind i diskussionen om mulige læringsresultater (fx Hermann 2003b, Illeris & samarbejdspartnere 2003 og P. Rasmussen i NKR 2002), så ligger forskellen i henhold til fremmedordbogen i forskellen på *egenskab* og *evne*.

For mig at se, er forskellen på de to begreber, at det at besidde evne indeholder et handleaspekt, hvad egenskab ikke nødvendigvis altid gør. En person kan fx være uddannet smed eller lærer, dvs. have svendebrev eller eksamensbevis på faget/professionen hvilket dokumenterer, at vedkommende behersker det pågældende erhverv i et vist omfang. Dokumentation gør det således til en egenskab ved personen at være uddannet som smed eller lærer, uanset om vedkommende overhovedet arbejder inden for sit fag. Det er imidlertid først når smeden eller læreren kommer i gang med at arbejde inden for sit erhverv, at det viser sig, om vedkommende evner at udføre/afgøre opgaverne, dvs. er kompetent. I denne forståelse er objektive egenskaber knyttet til kvalifikationer, og handleorienterede evner er knyttet til kompetencer.

Denne tanke genfinder jeg hos I. Jensen og A. Prahl (2000), der i deres bestræbelser på at skelne mellem begreberne kompetence og kvalifikation når frem til følgende:

”... genetablere en forståelse af kompetence som en dynamisk interaktiv, intersubjektiv proces af kollektiv betydningsættelse, hvorigennem arbejdsopgaverne defineres, og hvorigennem arbejdsdelingen baseres på et indbyrdes kendskab til de samarbejdende aktørers kvalifikationer, aktuelle muligheder og kontekst” (Jensen og Prahl 2000:52).

Jeg finder, at Jensen & Prahl pointerer social samhandlen som ramme for kompetence, og de etablerer det samme hierarki mellem kvalifikationer og kompetencer, som fremmedordbogen lægger op til, nemlig at kompetencer kan defineres i forhold til kvalifikationer,

og samtidig understreger de, at kompetencer har et dynamisk indhold. Det er en betragtning, som også fremføres i Det Nationale Kompetenceregnskab, hvor kompetencer defineres som en dynamisering af kvalifikationer (NKR 2005a:42), og desuden henviser NKR til OECD's kompetenceudviklingsprojekt, Definition and Selection of Competencies, DeSeCo, hvor kompetencer kort forstås som *"evnen til at tænke, handle og lære"* (NKR 2002:63, 72 og 258). På baggrund DeSeCo-samarbejdet foreslår NKR følgende definition af kompetencer:

"Evnen til at møde krav af en høj grad af kompleksitet, omfattende såvel viden, færdigheder, strategier og rutiner som egnede følelser og holdninger samt effektiv selvstyring af disse komponenter og som er muligt at lære" (NKR 2002:2).

Formuleringen er i sig selv ganske kompleks. NKR er enig med fremmedordbogen i, at kompetencebegrebet defineres som handlingsrettet evne, specielt som evne til selvstyring af kompetencens komponenter: viden, færdigheder, strategier, rutiner, følelser og holdninger. Kendetegnende for komponenterne er desuden, at de kan læres. At forstå holdninger og især følelser som noget, individer dels kan styre selv, dels kan lære, fordrer, at man har et udvidet læringsbegreb som fx Illeris', der integrerer individuelle tilegnelses- og sociale samspilsprocesser (jf. afsnit 2.1.). Poul-Erik Ellström er med sin definition af kompetence med på en tilsvarende forståelse, når han siger: *"Med kompetence forstås et individs handlingsform i relation til en bestemt opgave, relation eller kontekst"* (Ellström, 1996b:22).

Det ser ud som om, fokuseringen på kompetencer intensiveres op gennem 1990'erne. S. Hermann (2003a) sammenfatter udviklingen som centreret omkring fem grundlæggende transitioner:

- Fra kvalifikationer, der er certificerede gennem uddannelser, til kompetencer, som er situerede, anvendelses- og handlingsorienterede
 - Fra undervisning til læring, som angår det hele menneskes udvikling og inddrager ikke-kognitive processer
 - Fra oplysning til (selv)udvikling
 - Fra livsfase til livsform
 - Fra viden som sandhed til viden som performativitet
- (Hermann 2003a:29),

og forskellene mellem kvalifikationer og kompetencer opsummerer han i følgende skema:

Kvalifikationer	Kompetencer
Sagsforhold	Problem/udfordring
Videnskab	Videnskabelse
Disciplin (faglighed)	Trans-disciplinaritet
Uddannelser/forskning	Lærende organisationer el. læringsmiljøer/aktionsforskning
Undervise/instruktion Faglig subjekt-objekt relation med viden som autoritet	Læring/konstruktion vha. projektteams, logbøger, praksislæring. Personaliseret Subjekt-subjekt relation med udvikling som autoritet.

Kvalifikationer	Kompetencer
Kvalifikationer – noget man har	Kompetencer – noget man er
Professioner	Individuelle profiler (personal skill cards)
Job/embede (tjenestemanden): rigtig god	Opgaver (fri agent): god til det rigtige
Reproduktion/kumulation	Transformation/innovation
Eksterne instanser (metafysik, historiefilosofi fx) som legitimation (mål)	Socialkonstruktivisme (målløs)

Fig. 9 (efter Hermann 2003a:10, 49).

I S. Høyrup & K. Pedersen (2002) anføres det, at kompetencebegrebet må forstås som prospektivt og fremadrettet og som havende mistro mod faglig overlevering, hvilket også ligger i Hermanns skema ovenfor. Kompetencebegrebet får hermed status som et abstrakt metabegreb, der skal dække alle mulige problemstillinger (Hermann 2003a). Transitionerne giver imidlertid mulighed for at fremskrive læring og kompetencer fra metaniveaubegreber til mere specifikke begreber, der indholdsmæssigt har rod i almen viden, kunnen og holdning og som kan realiseres i meningsfulde og komplekse handlinger (ibid.). Hermann ser kompetencer som personligt integrerede egenskaber eller dispositioner som begrundes sig i omverdensrelationer, og kompetencer tematiserer personlig identitet og udvikling (ibid.). Specielt om læringskompetencen, som markerer vigtigheden af 'at lære at lære', siger Hermann:

"... kompetencen defineres hinsides bestemte færdigheder og kundskaber om end enhver operationalisering vil være henvist til at lægge vægt på nye og gamle kulturtekniske færdigheder (læse, skrive, regne, forstå, IT etc.)"
(Hermann 2003a:69).

For VUC, som netop tilbyder undervisning i de nævnte kulturtekniske færdigheder, anviser Hermann her læringskompetencen som en bølgebryder ind i kompetenceverdenen.

På baggrund af ovenstående skelner jeg mellem:

- *kvalifikationer* forstået som ikke-situerede objektive egenskaber, der kommer til udtryk via theoria og omfatter episteme-viden, og som er certificerede gennem uddannelser, og
- *kompetencer* forstået som situerede, dynamiske, anvendelses- og handlingsorienterede evner, der kan komme til udtryk både via theoria, poiesis og praxis og dermed omfatter vidensformerne episteme, techne og fronesis.

Kvalifikationer, som er ikke-situerede (kontekstafhængige), knytter sig overvejende til identitetsdannelsen i APV-modellens område I. Kompetencer, som er situerede (kontekstafhængige), knytter sig overvejende til arbejdspraksis i APV-modellens områder II og III. Sådan som APV-modellen er konstrueret, og sådan som begreberne kvalifikationer og kompetencer her er definerede, har jeg vist, hvordan teori-praksis-problemstillingen kan

operationaliseres som (mindst) tre mulige udfald (områderne I, II og III), og hvordan disse tre udfald er knyttet til kvalifikationer og kompetencer.

I det følgende afsnit vil jeg præsentere empiriske undersøgelser, der falder inden for APV, og jeg vil specielt fokusere på temaer, som rejses i deltagerorienterede perspektiver.

2.4 Deltagerorienterede perspektiver

Det er kendt internt i VUC-verdenen, at der på forskellige VUCer landet over gennem de senere år har været en række projekter, der ligner KOM-UD-projektet. VUCerne har i mange tilfælde selv udarbejdet evalueringer og afrapporteringer om disse initiativer, men fælles for dem er, at de ikke er forskningsbaserede, hvorfor de ikke inddrages i nærværende sammenhæng. Disse evalueringer og rapporter kunne imidlertid formentlig gøres til genstand for en særskilt undersøgelse, der kunne fremdrage fællestræk og erfaringer, som det kunne være til stor nytte at have kendskab til for VUCer m.fl. ud over den institution, der står bag udarbejdelsen af den enkelte evaluering eller rapport.

Hvad angår forskning og forskningsbaseret evaluering af projekter, der ligesom KOM-UD-projektet klart falder inden for rammerne af Almen Praksisnær Voksenlæring (APV), jf. fig. 8, er det imidlertid ret begrænset, hvad jeg har kunnet finde. Forskningsdelen af KOM-UD-projektet foreligger i en række forskningsrapporter mv., og jeg vil nedenfor kort opsummere, hvad der siges i disse rapporter om deltagerperspektiver.

I indledningen til dette kapitel nævnte jeg det norske program for Basiskompetanse i Arbejdslivet (BKA). Det er eksempel på et program, der på mange måder ligner FVU, hvad fagindholdet angår, men BKA tilbyder desuden undervisning i digital kompetence, og hvad tilrettelæggelse angår, ligner BKA KOM-UD, idet BKA netop søger at styrke kompetencer, der er relevante i arbejdslivet (se www.vox.no), men BKA har samlet set ikke det store fagudbud at råde over, som KOM-UD har via den samlede VUC-fagrække. Der foreligger en konsulentrapport, som har fokus på selve organiseringen af BKA, og konklusionen munder ud i to råd, hvoraf det andet er en i deltagerperspektiv interessant anbefaling af, at *"følge med på om dataopplæring kan være en god måde å fremme opplæring i lesing/skriving/regning"* (Econ 2007). BKA kan ses som eksempel på, at der findes aktiviteter både i Skandinavien og givetvis verden over, som adresserer det samme problemfelt som KOM-UD-projektet. Sådanne projekter og programmer kan være initieret både på statslige (som BKA) og regionale (som KOM-UD) niveauer, de kan være tidsbegrænsede (som KOM-UD) eller længerevarende (som BKA og FVU), og de kan være samfinansieret af fonds- og offentlige midler (som KOM-UD) eller statsfinansieret (som BKA og FVU), og endelig kan private virksomheder iværksætte tilsvarende initiativer for

deres medarbejdere. Ydermere kan der være divergenser hvad angår mål, målgrupper, fagligt indhold, tilrettelæggelse og meget andet. Ligesom det er tilfældet på VUC, er kun de færreste initiativer forskningsmæssigt beskrevet eller evalueret, og samlet set gør det det uhyre vanskeligt at etablere et samlet overblik over, hvad der foregår og hvorfor, og hvad erfaringerne er. Mit hovederinde er at skabe forskningsbaseret viden om deltagerperspektiver i KOM-UD-projektet og dermed bidrage til muligheden for at kunne skabe større overblik, og jeg vil derfor først og fremmest trække på viden og erfaringer fra projekter, der ligger tæt op ad KOM-UD-projektet.

Jeg har i Danmark fundet én dansk forskningsbaseret evaluering af et projekt, der falder inden for rammerne af APV, nemlig *Kompetencecirkler* fra Storstrøms Amt. Chr. Helms Jørgensen & A. Liveng (2004) fra Learning Lab Denmark stod bag denne evaluering. Derudover har jeg inden for APV-rammen fundet det landskendte projekt *Netværkslokomotivet*⁷ i Vejleområdet, der indgik som case i Jeanet Hardis' ph.d.-afhandling 2003. Både *Kompetencecirkler* og *Netværkslokomotivet* omtaler jeg nedenfor og uddrager, hvad der siges om deltagerperspektiver.

Slægtskabet mellem læring i arbejdslivet/WPL og APV er evident, jf. de teoretiske udredninger i de foregående afsnit. En stor del af forskning i læring i arbejdslivet/workplace learning (WPL), jf. fig. 7, er i Danmark foregået inden for Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen (EVU-gruppen) og konsortiet Learning Lab Denmark (LLD). Det er bl.a. værker af forskere tilknyttet disse grupper, der udgør en væsentlig inspirationskilde til mine teoretiske overvejelser i de foregående afsnit (2.1 og 2.2), og jeg skal derfor kort opridse, hvilke projekter, der synes at rumme inspiration for APV. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen (EVU 1999), iværksattes uformelt i 1987, udgav sin første udgivelse i 1989 og blev formaliseret som forskningsgruppe i 1994 på Roskilde Universitetscenter (RUC). EVU-gruppen har en omfattende produktion, og særligt projekter som 'Voksendidaktikprojektet' 1997-2000, 'Voksenliv og voksenlæring' ('Livshistorieprojektet') 1999-2002, 'Voksenuddannelse – samfundsmæssige behov og øget efterspørgselsstyring af uddannelsesstilbud og social og faglig kompetenceudvikling' ('VEMS-projektet') og 'Arbejdsliv, læringsmiljø og demokratisering' 1996-2001 er af interesse i APV-perspektivet. Det samme kan siges om arbejdet i den nuværende forskningsgruppe i Livslang læring, herunder specielt forskningsenheden 'Forskning i erhvervsrelateret uddannelse og arbejdsliv'.

Tilsvarende forskningsmæssige aktiviteter udfolder sig i Learning Lab Denmark (LLD), som blev oprettet i 2000 og nu er tilknyttet Danmarks Pædagogiske Universitets-

⁷ www.netvaerkslokomotivet.dk

skole (DPU) (DPU 2008). Forskningen foregår inden for fire områder, hvoraf området 'Organisering, viden og læring' med underområderne 'Arbejdsliv, organisationer og professioner' er interessante i APV-perspektiv. Perspektivet for LLD i dette område er: Kompetenceudvikling i et livslangt læringsperspektiv. Hertil er knyttet 'Forskningsprogrammet i kompetenceudvikling', som rummer 'Nordisk Netværk om voksnes Læring' (NVL) og det asiatisk/europæiske ASEM-netværk⁸ 'Competence Development as Workplace Learning'. Desuden videreføres to aktiviteter fra de tidligere LLD-konsortier Workplace Learning, nemlig 'Den Kreative Alliance' og 'Facilitering af Vidensprocesser'.

Selv om disse forskningsprojekter indskrives sig i WPL-perspektivet, så beskriver flere af dem aktiviteter, der kunne berettige til betegnelsen APV eller endog institutionaliseret almen læring (fx Illeris 2000). Inden for læring i arbejdslivet/WPL interesserer man sig naturligt nok mest for den del af læringen, der ligger inden for arbejdspraksis, og mindre for episteme/theoria-læring, som ikke direkte vedrører arbejdspraksis. I de følgende afsnit vil jeg derfor præsentere tre 'rene' repræsentanter for APV-perspektivet, specielt med fokus på deltagerperspektivet, som er denne afhandlings genstandsfelt.

2.4.1 Forskning i KOM-UD-projektet

Forskergruppen har bidraget til en antologi om KOM-UD (Bisgaard m.fl. 2006), og desuden foreligger der en brugerundersøgelse (Andersen 2006), en række forskningsrapporter (Andreasen 2005, Keller 2005, A. Rasmussen 2006a, Keller 2006b, A. Rasmussen & Trier 2006, Rasmussen & Rasmussen 2006b, Hviid, Keller & Rasmussen 2006, Stoustrup 2006) og to versioner af slutrapporten (Hviid m.fl. 2006, bearbejdet version Hviid m.fl. 2008). Herudover foreligger conferenceartikler, som medlemmer af forskergruppen har præsenteret på konferencer i Norden og i Europa (Keller & Hviid 2006, Hviid 2007, Rasmussen & Rasmussen 2006a, Rømer & Rasmussen 2006), samt forskellige præsentationsmaterialer og oplæg, som er benyttet på KOM-UD-projektets egne konferencer (se www.KOM-UD.dk).

KOM-UD-projektet havde hjemsted i tre jyske udkantsområder (Nordjyllands-, Viborg- og Sønderjyllands amter) og havde som formål at udvikle og tilpasse kompetencegivende uddannelse til kortuddannede med det perspektiv at fremme erhvervsudvikling og social samhørighed. Begrundelsen var, at det at være placeret i et udkantsområde vanskeliggør mulighederne for at efteruddanne medarbejdere. Det var ordinære VUC-fag og særligt tilrettelagte VUC-fagtilbud, som udgjorde grundstammen i forløbene, og det var

⁸ The Asian Europe Meeting (ASEM).

især kortuddannede medarbejdere, der udgjorde målgruppen. I KOM-UD-projektet har der i begrænset omfang været arbejdet med to-lærer-ordning, og det opsøgende arbejde var fortrinsvis forankret hos VUC-konsulenter, der havde det som en central arbejdsopgave. Projektet var støttet af EU's Socialfond.

H. Flygare (2006) har i et interview med en virksomhedsleder citeret denne for, at medarbejdernes holdning til uddannelse synes at være præget af manglende lyst, frygt for ikke at kunne leve op til stillede krav, manglende selvværd, ingen kontakt med undervisning i lang tid og dårlige skoleoplevelser tidligere. Videre udtaler virksomhedslederen, at det at kunne deltage i undervisning på arbejdspladsen opleves som en fordel af medarbejderne, og på den pågældende arbejdsplads er det især læsevanskeligheder og for nydanskernes vedkommende også det at kunne tale dansk, der udgør de almen-faglige problemer. H.K. Poulsen (2006) citerer en anden leder for, at faget Samarbejde og kommunikation har styrket medarbejdernes nysgerrighed, diskussionslyst og frimodighed, og pågældende leder udtaler, at hun har styrket medarbejdernes motivation for også at deltage i fagets obligatoriske prøve ved at lokke med løntillæg. I pågældende virksomhed er netop kommunikation vigtig, fordi medarbejderne er med til at uddanne elever og studerende inden for hele det social- og sundhedsfaglige område, og medarbejderne skal løbende præstere med deres kommunikative evner, fx på personalemøder, for at bevare deres løntillæg.

Tre medarbejdere/kursusdeltagere, der har deltaget i FVU-læsning på arbejdspladsen, kommer selv til orde hos Annette Rasmussen (2006b). En af disse betoner dårlige skoleerfaringer med ord som skoletræt, pestilens, 'skidt tid', 'aldrig læst lektier' og 'manglende tid pga. eftermiddagsjob' og det står i skarp modsætning til de oplevelser, deltagelse i KOM-UD-forløbet har givet, hvor udsagn om 'positiv oplevelse', 'primært at vi kunne blive sammen med kollegerne', 'fristet til at lære mere i fritiden', 'ingen lektier', 'alle bestod prøven', og 'stolthed over turde skrive lidt mere både på arbejdet og hjemme' lyder. Faktisk ville denne kursusdeltager gerne have haft en karakter for sin præstation og ikke blot 'bestået'. Vedkommende udtrykker dog ærgrelse over, at de lovede bærbare pc'er ikke var klar ved begyndelsen af kurset, men da de endelig kom, var det en klar fordel, at kursusdeltagerne kunne tage dem med hjem i kursusperioden, hvilket betød, at deltageren lod sig friste til at arbejde med faget FVU-læsning i fritiden. I det positive ligger bl.a., at virksomhedens ledelse respekterede og prioriterede, at medarbejderne deltog i kurset, således at eventuelt påtrængende arbejdsopgaver måtte vente til undervisningen var omme, og også den dialogbaserede undervisningsform roses. Vedkommende har fået en helt anden opfattelse af danskfaget. De to andre supplerer med gerne at ville anbefale

kurset til andre – specielt til dem, der pga. tidligere skolenederlag har meldt fra. Tidligere nederlag udnævnes til at være den store forhindring for at komme i gang med efteruddannelse senere i livet, hvilket er skidt, for ”... *der er jo aldrig nogen, der tager skade af at lære noget*” (kursusdeltager i Rasmussen 2006b:142). Hvad angår prioritering af valget mellem placering af kursusforløbet på VUC eller på virksomheden, så synes der at være tendens til, at medarbejdere, der har erfaringer med VUC på forhånd, foretrækker at kurserne gennemføres på VUC, mens dem der ikke kender VUC på forhånd foretrækker, at kurserne gennemføres på virksomheden. Medarbejderne/kursusdeltagerne påpeger videre, at det at gå på kursus sammen med kolleger både fra egen og fra andre afdelinger i virksomheden styrker det indbyrdes sociale samspil i hele virksomheden. Det kan fx give sig udtryk i, at de på skift sørger for at have kage med på kursusdagene.

H.D. Keller (2006a) diskuterer mulighed for udvikling af personlige kompetencer i spændingsfeltet mellem arbejdspladsens produktivets- og effektivitetsrationaler og VUCs almindelige rationale i forbindelse med et virksomhedsrettet forløb i Samarbejde og kommunikation (S&K), som er obligatorisk for alle medarbejdere på en bestemt virksomhed. Keller peger på, at for VUC er det oplagt at tage virksomhedsledelsens perspektiv, fordi den er rekvirent, og VUC og virksomhedsledelsen har sammen lagt mål og rammer for kurset. Ydermere finder Keller, at faget S&K bygger på harmonitænkning om forholdet mellem ledelse og medarbejdere. Tilsammen danner det ramme om tilpasningsorienterede læreprocesser, hvor medarbejderne tilpasses til at påtage sig ansvar, samarbejde og involvere sig i virksomheden. Udviklingsorienterede læreprocesser med udvikling af personlige kompetencer fordrer derimod, at der tages afsæt i kursusdeltagernes interesser.

I forlængelse heraf kan man læse T.Aa. Rømer (2006), som diskuterer modstand mod læring og søger at komme ud over den simple forståelse, at modstand mod læring kun er af det onde. Tre almindelige forståelser af kursusdeltagernes modstand mod læring går på modstand mod læringsindholdet, mod metoden og som funderet i forsvarsmekanismer mod læringsmæssige udfordringer mod den lærendes identitetsdannelse. Rømer argumenterer for, at hvis identitetsudvikling, dvs. læring hvor kursusdeltageren forandrer sin måde at forstå sig selv på i en række væsentlige situationer, er læringsmålet, så skal modstanden gøres til genstand for læring. En anden tilgang, Rømer tager frem, er den postmoderne teori, som prioriterer det, at uddannelse handler om at fokusere på forskelle, modsætninger og konflikter, dvs. at give stemme til alt det, som tidens magthavere anser for at være fejlslutninger. Den kritiske teori, siger Rømer, er beslægtet hermed, men de modsætninger, der især skal arbejdes med, er dem, der giver kursusdeltageren større be-

vidsthed om sin egen placering i samfundsstrukturen. Såfremt personlig identitetsudvikling, all-round-positionering af magthaverne eller indkredsning af egen samfundsmæssige placering er hensigten, så er Rømers konklusion: "*Ingen modstand ingen læring*" (Rømer 2006:176).

Af casebeskrivelserne i KOM-UD-projektets slutrapport (Hviid m.fl. 2006, 2008) og rækken af forskningsrapporter kan udtrages en række problemstillinger, der perspektiverer forhold vedrørende kursusedtagerne. Casemetoden har været benyttet som forskningsdesign i vid udstrækning, herunder er der gennemført ustrukturerede feltobservationer, semistrukturerede interviews, strukturerede spørgeskemaer, og der er desuden indsamlet dokumenter knyttet til de enkelte cases og til den overordnede uddannelsesorganisering.

På Metalvarefabrikken (Keller 2005, Hviid, Keller & Rasmussen 2006, Hviid m.fl. 2006, 2008) forberedte læreren sig forud for kurset gennem fokusgruppeinterview med både ledelse, værkførere og medarbejdere, og på baggrund heraf blev undervisningen i avu-faget Samarbejde og kommunikation gjort holdningsbearbejdende gennem dialogisk konfrontation mellem læreren og kursusedtagerne. Omsætning mellem teori og praksis vedrørte bredt kursusedtagernes hverdagsliv og arbejdsliv, idet formålet på VUCs foranledning var, at kursusedtagerne skulle formulere mål for virksomheden. I afslutningen og evalueringen deltog virksomhedens direktør og værkførere, og læreren medvirkede efterfølgende som konsulent og facilitator i implementering af kursusedtagernes mål for virksomheden og for virksomhedens forandringsprocesser generelt, hvilket blev vurderet som værdifuldt af de involverede parter.

I Fødevarevirksomheden (A. Rasmussen 2006a, Hviid m.fl. 2006, 2008) var der nogle latente konflikter mellem ledelse og medarbejdere, og ledelsen havde en åben dagsorden, der gik på at uddanne udvalgte medarbejdere til at være formidlere af budskaber fra ledelsen til de menige medarbejdere. Kurset bestod i avu-faget Formidling. Udvalgelsen af kursusedtagere fra produktionen (menige) blev foretaget af kolleger, og kursusedtagere fra mellemlidergruppen valgtes af ledelsen. For flere af de menige kursusedtagere skete der en emancipation i forhold til ledelsens dagsorden, idet de indså, at de kunne benytte de tilegnede formidlings- og kommunikationsværktøjer den modsatte vej til formidling af budskaber fra de menige kolleger til ledelsen. Dette forløb er i øvrigt særegent ved, at det er det eneste KOM-UD-forløb, hvor ledelsen forlangte, at kursusedtagere skulle deltage i den ordinære afsluttende prøve.

I Ældreplejen (Rasmussen & Trier 2006, A. Rasmussen 2006a, A. Rasmussen 2008, Hviid, Keller & Rasmussen 2006, Hviid m.fl. 2006, 2008) var ledelsens dagsorden

også holdningsbearbejdende. Medarbejderne skulle gennem deltagelse i først et AMU-kursus om kundepleje, fleksibilitet og omstillingsparathed (1 uge) og dernæst i FVU-læsning (VUC, 1 uge) gøres fleksible og omstillingsparate og betragte den offentlige ældrepleje som en af flere konkurrenter på et marked, hvor borgeren er kunde og den kommunale service en vare. Kurset var møntet på alle ansatte i ældre- og handicapafdelingen i en kommune, og de deltog i hold på 15 ad gangen. Mange medarbejdere troede, at kurset var obligatorisk, dvs. det blev opfattet som tvang. Deltagerne på holdene var blandede med hensyn til arbejdssted, arbejdsfunktion og uddannelsesbaggrund. Spredningen i forudgående danskkundskaber var stor, og mange, uanset uddannelsesbaggrund, lå over trin 4, som er det højeste på FVU-læsning. En stor del af FVU-undervisningsmaterialet blev udviklet af læreren specielt til dette kursus, og det relaterede sig til kursusdeltagernes arbejde ved at inddrage nogle af dets skriftlige dimensioner. De to kursusdele, AMU og FVU, kom aldrig til at fungere som en helhed, og det samlede kursuskoncept blev af kursusdeltagerne kritiseret på flere områder, herunder rækkefølgen af AMU- og FVU-delene og at målgruppen (fra kortuddannede til og med personer med mellemlang videregående uddannelse) var for bred til FVU. Ændringer i tilrettelæggelsen kunne bl.a. have modvirket intimiderende oplevelser ved den obligatoriske FVU-trinindplacering. Mange af kursusdeltagerne havde svært ved at se formålet med FVU-læsning, men det forhindrede ikke, at disse alligevel kunne mene, at det sociale udbytte af samværet med kollegerne – specielt i pauserne – var godt. Kurset medførte ikke, at der efterfølgende organisatorisk blev ændret noget i jobrutinerne. Alligevel synes der at være en tendens til, at FVU-viden uformelt er blevet integreret på flere af arbejdspladserne, sådan at der er blevet større åbenhed imellem kollegerne om eventuelle problemer med de basale færdigheder.

Med afsæt fortrinsvis i forskningsprojekterne på FødevarerVirksomheden og i Ældresektoren har Annette Rasmussen (i Hviid m.fl. 2006, 2008, Rasmussen 2006a, Rasmussen 2008) videre undersøgt, forholdet mellem medarbejder- og kursistroller og vist, at det indeholder såvel modsætninger og konflikter såvel som potentielle læringsrum. Rasmussen betjener sig især af Basil Bernsteins begreber om klassifikation, rammesætning, pædagogiske kompetencemodeller og pædagogiske præstationsmodeller (Bernstein 2001d [2000/1996], Bernstein 2001c [2000/1996], se desuden afsnit 3.2.1 og 3.2.4). Forskelle i arbejdskontekst og kursuskontekst viser sig i, at som medarbejder bygger arbejdsbetingelserne på mere eksplicite hierarkier og magtforhold, hvorimod man som kursusdeltager er underlagt mere implicite magtforhold. Kurserne har desuden forskellig relevans for virksomheden/ledelsen og for medarbejderne/kursusdeltagerne. For virksomhederne legitimerer kurserne sig ofte i økonomiske rationaler og markedsretorik eller i ter-

mer om medarbejderudvikling, men for kursUSDeltagerne kan sådanne formål let fortabe sig, eller tilbud om deltagelse kan opfattes som en belønning. KursUSDeltagerne oplever ofte, at kurser motiveres med, at de skal udvikle kompetencer for arbejdslivet, mens indholdet i kurset reelt sigter på almene kvalifikationer. Fx indledes FVU-læsning med at stratificere deltagerne ud fra diagnosticering af deficit, og faget drives mestendels efter den pædagogiske præstationsmodel, hvilket er i modsætning til kursets ideologi om stærkere arbejdsfællesskab. Forskelle i uddannelsesbaggrund og arbejdsbetingelser bringes med ind i kursuskonteksten og tilvejebringer forskellige pædagogiske betingelser. Visse fag betoner harmoniforståelse mellem ledelse og medarbejder, som fx Samarbejde og kommunikation i Metalvarefabrikken ovenfor, og der kan være skjulte dagsordener og modstridende interesser, der kan bæres med ind i kurset. Rasmussens analyser peger videre på, at fag/tilrettelæggelser, der tilhører pædagogiske kompetencemodeller, tilvejebringer terapeutiske betingelser for identitetsdannelsen, mens fag/tilrettelæggelser, der tilhører pædagogiske præstationsmodeller, skaber en mere instrumentel markedsafhængig orientering. Når fokus er lagt på kompetencemodellens mål om emancipation, opstår der typisk et særligt kommunikativt rum mellem kolleger, når de i fællesskab deltager i kurser. Dette rum eller *"den fælles 'kultur', position eller opposition, som medarbejderrollen bringer ind i kurset, kan danne grundlag for forskellige former for nytænkning og læring,"* (Rasmussen 2008).

I Storkommunen (Hviid 2006, Hviid, Keller & Rasmussen 2006, Hviid m.fl. 2006) var det igen medarbejdere i den kommunale ældresektor, der skulle på KOM-UD-kursus, men her var den samlede styrke af frontmedarbejdere fra seks kommuner, der skulle forberedes på at skulle sammensmeltes til en fælleskommunal enhed i forbindelse med kommunalreformen. Hensigten var at få et bredt udsnit af sosu-hjælpere og sosu-assisterter fra alle områder og institutioner med på et af de planlagte forløb, således at disse kunne medvirke i omstillingsprocesserne på deres lokale arbejdsplads. Også her var faget Samarbejde og kommunikation, og ligeledes her kan man sige, at der var et element af holdningsbearbejdelse i hensigten med kurset. I fokus for forskningen var imidlertid at afdække samspillet mellem parterne både i forberedelsesfasen, i gennemførelsesfasen og i den efterfølgende implementeringsfase. I det indledende oplæg til planlægning af forløbene blev der lagt vægt på, at repræsentanter for kursUSDeltagerne skulle indgå i planlægnings- og styregrupper. Hermed søgte man i dette projekt at leve op til Den europæiske Socialfonds anbefaling i mål 3-programmet af at inddrage medarbejdersiden allerede i ansøgningsfasen, jf. afsnit 5.5.1. Især det første af de gennemførte forløb viste, at alle parter, dvs. styregruppe, ældresektorens ledere, medarbejder/kursUSDeltagerne og læreren, ople-

vede mismatch mellem intention og gennemførelse, hvilket bl.a. bundede i, at VUC og ældresektoren betjente sig af forskellige terminologier, og at medarbejderne ikke er så trænede som deres ledere i at indgå i forhandling og beslutningstagning. Desuden viste særlig to faktorer sig som væsentlige for den efterfølgende succes af implementering af kursusedtagernes forslag til integrering af de mest værdsatte elementer i arbejdskulturerne i de seks kommuner. Den ene faktor var, at der skal være ledelsesmæssig opbakning omkring de medarbejder-/kursusedtagerudpegede værdier og de efterfølgende kursusrelaterede medarbejder-/kursusedtagerinitierede aktiviteter. Den anden faktor var, at VUCs opfølgningsrunder efter forløbene havde stor værdi for succes af implementeringen, jf. også konklusionen vedrørende Metalvarefabrikken ovenfor.

I IT-cafeerne (Rasmussen & Rasmussen 2006, Hviid m.fl. 2006) var perspektivet i undervisningen mere at styrke kursusedtagernes kompetencer i hverdagslivet end i arbejdslivet. Undervisningen foregik en aften om ugen i to lokale aktivitetshuse, og der var lærerdækning hver anden gang. Det forskningsmæssige perspektiv benytter begrebet *social kapital* (bestående af *vidensressourcer* om hos hvem, hvor og hvordan, man kan hente råd og viden, og *identitetsressourcer* omfattende evne og vilje til at handle til fordel for fællesskabet, hvilket bygger på den/de handlendes selvtillid, normer om fx gensidighed og fælles mål/visioner (Balatti & Falk 2002)) til at forstå uddannelsesaktivitetens potentialer og udfordringer for den lokale egnsudvikling. Kursusedtagerne begrundede deres deltagelse socialt, og det sociale møde i undervisningssammenhængen syntes både at medvirke til at skabe og opretholde forbindelser mellem mennesker i lokalsamfundet og til at holde liv i de lokale aktivitetshuse.

I Skiftesporet (Keller 2006b, Hviid m.fl. 2006) støttede forskningsperspektivet sig på Peter Alheits begrebsdannelser vedrørende biograficitet (Alheit 1997), herunder begrebet transitoriske læreprocesser, hvor kursusedtagerne udvikler udkast til nye livskonstruktioner. Dette gøres ud fra en forståelse af, at vores biografier rummer mange andre muligheder end dem, vi har realiseret, og at der er potentialer af liv, der ikke er levet. Det handler således om at give kursusedtagerne mulighed for at identificere betydningsoverskud i deres livserfaring og nyttiggøre det i ændrede måder at forholde sig til sig selv og deres omverden på. Hertil behøver de biografisk coaching, dvs. støtte til deres identitetsarbejde, således at de til stadighed kan omfortolke de sammenhænge, de er henvist til at leve i (Alheit 1997). Projekt Skiftesporet var et tilbud om op til 80 ugers opkvalificering i dansk, matematik plus eventuelt nogle valgfag for erhvervsaktive kortuddannede, der stod over for skift i livet som følge af, at deres arbejdsplads var lukket, og de var opsagte. Keller (2006b) identificerer ved hjælp af spor-metaforer tre typer af kursus-

deltagere: Den største gruppe, som brugte kurset som skiftespor eller vigespor til at tage et pusterum, for så at vende tilbage til jobfunktioner, der ligner eller er lidt mindre belastende end det, de kom fra; der var også gruppen, der brugte kurset som en overgang til endespor, dvs. de trådte ud af arbejdsmarkedet, oftest på grund af alder; og endelig var der gruppen af mønsterbrydere, den mindste gruppe, der udformede nye livskonstruktioner, og som brugte kurset som skiftespor til at skaffe sig en uddannelse og mulighed for at få en helt anden type job. Mønsterbryderne benyttede sig aktivt af vejlederne til at få hjælp til deres transitoriske læreprocesser, men i sig selv gav de traditionelle almene fagtilbud ikke anledning til at støtte radikale transitoriske læreprocesser. Undervisningen var mindre ambitiøs end på de ordinære fag på VUC, og der var ikke lagt op til, at deltagerne skulle deltage i fagenes afsluttende prøver. Desto mere vægt blev der lagt på almene arbejdslivs kvalifikationer (Illeris 2003) gennem styrkelse af kursusdeltagernes personlige udvikling og interaktion og samarbejde med de øvrige kursusdeltagere, ligesom der var krav om aktiv deltagelse.

Ovenstående summariske gennemgang af de forskellige forløb indkredser en række kursusdeltagerorienterede temaer:

- *Jobrelaterede mål:* fleksibilitet; mobilitet; konkurrenceminded; serviceorienteret; holdningsbearbejdelse
- *Barrierer:* manglende lyst; frygt for ikke at kunne leve op til kravene; manglende selvværd; at være uddannelsesfremmede; dårlige skoleerfaringer
- *Effekt/succes:* styrket nysgerrighed; diskussionslyst; frimodighed; motivationsfremmende løntillæg; stolthed over beståede prøver; stolthed over at anvende erhvervede kompetencer; voksenuddannelse er noget andet end folkeskole; styrkelse af sociale samspil i hele virksomheden
- *Fordele ved virksomhedsforlagt og virksomhedsrettet undervisning:* modellen accepteres af uddannelsesfremmede; det giver tryghed at være sammen med kolleger; ingen lektier fremmer lysten til læring; at undervisningen respekteres af virksomhedsledelsen; giver større åbenhed om problemer med svage basale færdigheder
- *Ulemper ved virksomhedsforlagt og virksomhedsrettet undervisning:* uhomogene målgrupper; intimiderende oplevelser i kollegers nærvær; skjulte dagsordener og modstridende interesser; når intet ændres i virksomhed/job efter kurset
- *Træk ved traditionelle fag:* fx FVU stratificerer kursusdeltagerne ved hjælp af diagnosticering af deficit

- *Træk ved tværfaglige fag:* fx S&K der bygger på harmonitænkning og tilpasningsorienterede læreprocesser med afsæt i arbejdsmarkedslogik og er holdningsbearbejdende
- *Emancipation og potentialer:* udviklingsorienterede læreprocesser tager afsæt i kursusdeltagernes interesser; modstand der fokuserer på selvindsigt, forskelle, modsætninger og konflikter eller kursusdeltagerens placering i samfundet; pædagogiske kompetencemodeller tilvejebringer terapeutiske betingelser for emancipatorisk identitetsdannelse; pædagogiske præstationsmodellers potentiale ligger i instrumentel markedsafhængig orientering; at medarbejder- og kursusdeltagerroller er underlagt forskellige magtforhold (kan også rumme konflikter); transitoriske læreprocesser med biografisk coaching til nye livskonstruktioner
- *Konfliktfelter:* at medarbejder- og kursusdeltagerroller er underlagt forskellige magtforhold (kan også rumme udviklingspotentiale); uklarhed om læringsmål, herunder anvendelsesorientering versus orienteringer rettet mod demokrati og emancipation; medarbejderes/kursusdeltageres indflydelsesmuligheder i planlægning, gennemførelse og implementering; mismatch mellem intention og gennemførelse; mismatch mellem virksomhedsterminologier og VUC-terminologier; frivillighed eller tvang (overgreb) i kursusdeltagelsen, herunder relationer mellem medarbejdere, der ikke deltager i kurset, og dem der gør; tildeling eller tab af personalegoder og/eller løntillæg
- *Implementering:* styrkes af ledelsesopbakning og opfølgning af VUC.

2.4.2 Kompetencecirkler

Kompetencecirkler er et projekt, der er gennemført af VUC Storstrøm i årene 2002-2004. Christian Helms Jørgensen og Anne Liveng⁹ har i samarbejde med VUC Storstrøm udarbejdet en evalueringsrapport (Helms Jørgensen & Liveng 2004), som viser, at projekt Kompetencecirkler og KOM-UD-projektet har mange lighedspunkter, hvorfor Kompetencecirkler skal gøres til genstand for en nærmere redegørelse her. Kompetencecirkler er med sin placering i (det nu nedlagte) Storstrøms Amt placeret i et udkantsområde, hvilket på samme måde som i KOM-UD-amterne vanskeliggør mulighederne for at efteruddanne medarbejdere. De særlige kendetegn for projekt Kompetencecirkler er, at det har fokus på små og mellemstore virksomheder og det at udvikle og afprøve fleksible undervisningsformer til gavn for de ansatte, herunder at øge deres kompetencer og sikre deres tilhørsforhold til arbejdsmarkedet. Begrundelsen er, at små og mellemstore virksomheder har

⁹ Både Helms Jørgensen og Liveng er med i ' & Samarbejdspartnere' i Learning Lab Denmarks udgivelse af Illeris & Samarbejdspartnere 2004.

særlige vanskeligheder med hensyn til at kunne frigøre deres medarbejdere til kurser. Også i Kompetencecirkler er det ordinære VUC-fag og særligt tilrettelagte VUC-fagtilbud, der har udgjort grundstammen i forløbene, og det er især kortuddannede medarbejdere, der har udgjort målgruppen. Projektet er støttet af EU's Socialfond. Hvad der gør projektet Kompetencecirkler særligt interessant i forhold til nærværende afhandling er, at en del af undervisningen er foregået som forlagt undervisning ude på de virksomheder, VUC Storstrøm har samarbejdet med. Hverken det virksomhedsforlagte eller deltagerperspektiver er dog aspekter, der er gjort til genstand for særskilt undersøgelse i evalueringen af Kompetencecirkler. Der har i mange forløb været anvendt to-lærer-ordning, og lærerne har også stået for det opsøgende arbejde. Der var i alt 254 deltagere fordelt på 9 forløb, dvs. at KOM-UD i volumen er meget større end Kompetencecirkler.

Tidsmæssigt ligger Kompetencecirkler umiddelbart forud for KOM-UD, og overordnet set samler de to projekter en lang række ensartede erfaringer, jf. rækken af forskningsrapporter i KOM-UD-projektet (se KOM-UD-forskningsrapporter mv.). Erfaringsopsamlingen og evalueringen i Kompetencecirkler (Helms Jørgensen & Liveng 2004) er foretaget ved hjælp af kvalitative interviews af udvalgte deltagere, ledere og lærere, spørgeskemaer eller skriftlige deltagerevalueringer på nogle af forløbene, observation af en enkelt undervisningslektion samt deltagelse i lærernes månedlige møder og deres internatseminarer. Undersøgelsen koncentrerer sig især om, hvad der ligger af problemer i fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen, hvilke krav der er til nye lærerroller og lærerkompetencer, hvilke problemstillinger der er omkring det opsøgende arbejde og om organiseringen i forhold til projektet internt i VUC.

Deltagerperspektiverne, som er i fokus i nærværende afhandling, har ikke en selvstændig overskrift i kompetencecirkel-undersøgelsen, men de berøres i flere af de undersøgte punkter. Undersøgelsen sammenfatter i forhold til deltagerne, at kompetencecirkelprojektet netop, som følge af at undervisningen ofte blev afholdt på arbejdspladserne, fik inddraget mange kortuddannede, som ikke på eget initiativ ville have deltaget i uddannelse, og at det især drejede sig om deltagere, der havde utilstrækkelige læse-, skrive- og regnefærdigheder. Helms Jørgensen & Liveng nævner, at VUC traditionelt har svært ved at tiltrække kortuddannede mænd i beskæftigelse, men at denne målgruppe udviser stor interesse for at deltage, når VUC opsøger dem på arbejdspladsen og tilbyder fleksibel undervisning på små hold i tilknytning til arbejdstiden. Dette afhjælper samtidig problemer i forbindelse med transportbesvær og skifteholdsarbejde, og nærheden i det sociale miljø gør det lettere at være åben om læse-stave-problemer.

Videre hedder det hos Helms Jørgensen & Liveng, at deltagerne ikke er opmærksomme på hvilke metoder, der undervises efter. Deltagerne påskønner variation, men overlader metodevalget til læreren. Deltagerne er mere interesserede i *hvad* de får, end *hvordan* de får det. Korte skræddersyede forløb gør det mere overkommeligt for uddannelsesfremmede deltagere at deltage. Speciel tilrettelæggelse af undervisningsopgaver, tempo og niveau kan give overraskende positive resultater, ligesom det har betydning, at læreren signalerer accept af deltagernes læringsbehov.

Helms Jørgensen & Liveng sammenfatter, at VUC skal opprioritere opfølgning og evaluering. Opfølgning handler ifølge forfatterne bl.a. om overvejelser over, hvordan det deltagerne lærer kan anvendes på arbejdspladsen. Omsætningen af almenfaglige kvalifikationer til arbejdsrelaterede kompetencer bliver hermed et VUC-anliggende, der ligger efter selve undervisningen. Forfatterne påpeger, at VUC har et medansvar for, at det lærte kan omsættes på arbejdspladsen. Af flere af de beskrevne forløb fremgår det, at lærerne benytter autentisk materiale fra virksomhederne i selve undervisningen. Dette er i sig selv ikke uproblematisk, eftersom kursusdeltagerne måske ikke har eller får mulighed for at rette eventuelle fejl og mangler i virksomhedernes materialer. Hvad der er interessant i relation til omsætningen mellem læring i den formelle undervisning og det, der sker på arbejdspladsen, er, at der i hvert fald i nogle tilfælde i praksis i projektet er taget højde for, at omsætningen mellem almenfaglige kvalifikationer til arbejdsrelaterede kompetencer også kan indgå i selve undervisningen. Jeg hæfter mig ved at Jørgensen og Liveng placerer et medansvar hos VUC for at det lærte kan omsættes på arbejdspladsen. Hvad jeg savner, er diskussion og undersøgelse af, hvor resten af ansvaret er placeret og forvaltes. Især interesserer det mig at undersøge kursusdeltagernes muligheder for at agere aktivt i denne omsætning.

Hvad det er for uddannelsesbehov, der er, er ofte ikke formuleret i virksomhederne, der medvirker i Kompetencecirkelprojektet. Helms Jørgensen & Liveng skriver, at hverken virksomhedernes eller deltagernes behov er givne som noget, der blot kan afdækkes. Uddannelsesbehov og -ønsker må forstås i forhold til arbejdspladsens og samfundets magthierarkier, herunder om deltagelsen er frivillig eller sker under tvang. Under overskriften "Det opsøgende arbejde" har forfatterne et afsnit, "Uddannelsesbehov findes og skabes", der følger op på dette udsagn. Her hedder det, at "*behov og interesser er noget der skabes i interaktion mellem de tilbud og muligheder, som skolen kommer med, og de erfaringer og forestillinger, som findes hos forskellige aktører i virksomhederne*" (op.cit.:57). Udsagnet er interessant derved, at det præciseres, at behov konstrueres i fællesskab mellem involverede agenter – både virksomheden og kursusdeltagerne og VUC er

ansvarlige for behovsskabelsen. Hovedansvaret for konstruktionen ligger dog ifølge Helms Jørgensen & Liveng hos VUC: ”VUC må være i stand til at konstruere de tilbud som de [virksomheden/deltagerne, MKH] har behov for – men som de måske endnu ikke selv har erkendt de har” (ibid.). Analogien, til hvordan agenter på et marked agerer, ligger snublende nær, men afbødes af, at der samtidig lægges vægt på det fælles ansvar for konstruktionen af uddannelsesbehov. Også her interesserer det mig i mit projekt især at undersøge, hvordan deltagerne kommer til orde.

Af beskrivelsen af et af Kompetencecirkelforløbene fremhæves det bl.a., at kursusdeltagerne tager det at komme på kursus som udtryk for, at deres arbejde anerkendes som betydningsfuldt, og at deltagelsen styrker selvtilliden og giver øget tilfredsstillelse ved arbejdet. Det vigtigste udbytte af kurset var, set i deltagerens perspektiv, at det undervejs gav dem mulighed for at dele deres erfaringer og drøfte dem i forhold til teoretiske rammer. Med reference til en APV-læringsforståelse er det således især episteme/theori-læring, deltagerne fik udbytte af. Videre hedder det rapporten, at specielt når uddannelsesforløb retter sig mod udvikling og forandring i organisationen, udløses ofte uventede socialpsykologiske kræfter, som kobler uddannelse til anerkendelse, status og magt. Det kan give anledning til såvel usikkerhed, modstand og magtkampe som til fremkaldelse af skjulte ressourcer. Disse sammenhænge mellem deltagerens oplevelse af anerkendelse, selvtillid, usikkerhed, modstand, magtkampe og fremkaldelse af ressourcer retter jeg specielt fokus mod i mit projekt.

Følgende faktorer, som specielt er interessante i deltagerperspektivet, anbefales i Jørgensen & Liveng's rapport:

- At VUC opsøger arbejdspladsen
- At lærerne har kendskab til virksomhederne og deltagerens hverdag
- At ledelsen på arbejdspladsen bakker op om kurset
- At der er tydelige formål for kurset
- At både ledelse og deltagere inddrages i planlægning af kurset
- At der er åbenhed om kriterier for deltagelse og tildeling af eventuelle efterfølgende goder
- At deltagelsen er frivillig
- At undervisningen foregår i tilknytning til arbejdstiden
- At lærerne støtter og vejleder til at opnå godt socialt miljø
- At der undervises på små hold
- At der er individuelt tilpasset undervisning
- At der er tid til personlig vejledning
- At lærerne benytter varierede metoder (mentor, værksted, temaseminar, holdundervisning, fjernundervisning)
- At jobrelateret vidensdeling prioriteres højt og nyttiggøres
- At det lærte kan anvendes i praksis
- At VUC følger op på implementering/effekt både under og efter efteruddannelsesforløbet.

Om end deltagerperspektiverne ikke har haft særskilt fokus i evalueringen af Kompetencecirkler, fremgår det af Jørgensen & Liveng's rapport, at deltagernes interesser og vilkår er inddraget i vurderingen og anbefalingerne. Centralt i forhold til nærværende afhandling står, at virksomhedsforlægning anses for væsentlig for at kunne komme i kontakt med nye målgrupper. Rapporten peger videre på, at relevant indhold og skræddersyede tilrettelæggelsesformer er vigtig. Rapporten lægger et væsentligt medansvar for implementering og for omsætningen kvalifikation til kompetence hos VUC. I min optik er det væsentligt at finde deltagernes muligheder for at agere i denne sammenhæng. Det samme gælder vedrørende rapportens udmelding om, at uddannelsesbehov skabes: Hvordan bliver deltagerne medskabere? Rapportens udsagn om at uddannelse, set fra deltagernes perspektiv, kan opfattes både som udtryk for organisatorisk anerkendelse og som noget, der initierer usikkerhed, modstand, magtkampe og fremkaldelse af ressourcer, er også i fokus for min undersøgelse.

2.4.3 Netværkslokomotivet

Netværkslokomotivet begyndte som projekt tilbage i 1997 med Uddannelses- og kulturforvaltningen i det daværende Vejle Amt som ankerbastion. Historikken omkring Netværkslokomotivet viser, at det har udviklet sig fra at være et græsrods lignende, løst netværk til at være en professionel organisation med to og en halv konsulent og en administrativ medarbejder, forretningsudvalg, styregruppe og lokalgrupper i de kommuner, der er med. Netværkslokomotivet tilbyder læse-stave-regne-kurser til kortuddannede ansatte, og såkaldte nøglepersonskurser, som er møntet på at uddanne formidlere, oftest tillidsmænd, som antages at kunne skabe interesse for uddannelsestilbuddene blandt kortuddannede kolleger og deres virksomheder. I de enkelte læse-stave- eller regneforløb, som iværksættes i Netværkslokomotivets regi, er der ligheder med forløb i Kompetencecirkler og KOM-UD-projektet.

Ud over de interne afrapporteringer og evalueringer, som Netværkslokomotivets aktører selv har udfærdiget, har Netværkslokomotivet som nævnt været gjort til genstand for forskningsmæssig undersøgelse, idet organisationssociologen Jeanet Hardis har anvendt det som en af sine cases i sin ph.d.-afhandling, *Sociale partnerskaber*, Handelshøjskolen i København 2003. Fokus vedrørende casen i Netværkslokomotivet er som i de øvrige cases i Hardis' afhandling på processen i flerparts partnerskaber. Følgende tre sektorer indgår som partnere og som fokus for analysen: Den offentlige sektor (staten – eller som her amtet), den private sektor (markedet – i praksis både offentlige og private arbejdsgivere) og agenter fra frivillige organisationer (non-profitforetagender, fx arbejdsmarkedets organisationer og ordblindeforeningen).

Til Netværkslokomotivet er knyttet voksenspecialskoler, VUC, AMU, oplysningsforbund, erhvervsskoler, sprogskoler og daghøjskoler, som alle er uddannelsesinstitutioner for voksne, men disse anses internt i netværket kun for at være sekundære samarbejdspartnere. Derudover er tilknyttet 92 virksomheder (i 2003) samt LO, DA, AF og Ordblindeforeningen. I samarbejdsrelationerne har tillidsrepræsentanterne ofte dobbeltrolle som både virksomhedens repræsentant og som fagforeningens repræsentant. Kursusdeltagerne betragtes ikke som direkte partnere i genstandsfeltet for Hardis' undersøgelse, og de tildeles ikke egen stemme. Det primære mål for Netværkslokomotiver er at skabe holdningsmæssige ændring i forhold til de læse-stave-regnesvage i samfundet, og ifølge en af projektets VUC-konsulenter har resultaterne af undervisningsforløbene mere symbolsk signalværdi end reel værdi, idet det kun er et fåtal af dem, der har behovet for læse-stave-regne-undervisning, som får mulighed for at deltage i undervisningen (Hardis 2003:233).

Hardis finder i sin undersøgelse, at virksomhederne anspores og motiveres af, at der er mulighed for løntilskud til medarbejdere, der er på kursus, og af forventning om efterfølgende effektivitet blandt kursusdeltagerne. Kursusaktive kortuddannede medarbejdere forventes at blive mere aktive, mobile, oplyste, fleksible og ansvarsbevidste medarbejdere, der er lette at flytte rundt i organisationen. Der efterspørges bløde faktorer som selvværd og det, at medarbejderne bliver bedre til at kommunikere. Tilsammen forventes det at give større produktivitet. Virksomhedernes tillægsgevinst ved deltagelse i netværkslokomotivets er, at virksomhederne holdes løbende informeret om nyeste lovgivning på området, og at der etableres dialog på tværs af virksomhederne i området. Endelig synes netværkslokomotivets aktiviteter at kunne medvirke til at fastholde små virksomheder lokalt.

Hvad angår deltagerne nævner Hardis, at PUTU-kurser¹⁰ forud for de egentlige læse-stave- eller regnekurser er medvirkende årsag til at kurserne får succes blandt kursusdeltagerne. Kurserne synes at medføre, at der skabes øget dialog på tværs i virksomhederne, dvs. dialog mellem A-siden og B-siden. På individniveau synes kurserne at være med til at fjerne tabuer vedrørende læse-stave-regne-svaghed, og en del kursusdeltagere bliver ansporet til at deltage selvvalgte kurser i fritiden. Desuden synes kurserne at være medvirkende årsag til, at kortuddannede kan fastholdes i job.

Hardis' undersøgelse har som nævnt ikke fokus på kursusdeltagernes perspektiver på kurserne. I Hardis' sektormodel er deltagerne repræsenteret pr. stedfortræder i den civile sektor. Og kontakten til kursusdeltagerne foregår ofte på anden hånd gennem nøgle-

¹⁰ PUTU-kursus er AMU-systemets forkortelse for kurset 'Personlig Udvikling Til Uddannelse.'

personer. Kun ganske få deltagere vil være personligt repræsenteret i styre- og lokalgrupper. Ikke desto mindre finder Hardis som anført ovenfor en række mål, motiver og effekter, som jeg vil rette fokus på i min undersøgelse.

2.5 Sammenfatning

I første del af kapitlet har jeg på baggrund af den aristoteliske skelnen mellem kundskabs- og aktivitetsformerne *episteme/theoria*, *techne/poiesis* og *fronesis/praxis* (Saugstad 2007) samt Illeris' generelle læringsmodel og Illeris & samarbejdspartneres (2004) helhedsmodel for læring i arbejdslivet udviklet en model for Almen Praksisnær Voksenlæring (APV). APV-helhedsmodellen betoner samspillet mellem institutionaliseret læring og arbejdslivets betingelser for læring. APV-modellen betoner yderligere dels at impulser fra omverdenen kan influere arbejdspraksis, og at læringen kan vedrøre den samlede identitetsdannelse hos medarbejderne, dels at der kan forekomme læring, som vedrører arbejdspraksis, som overvejende vil omfatte *techne/poiesis*- og *fronesis/praxis*-læring, og der kan forekomme læring, der ligger uden for den konkrete arbejdspraksis, men som er påvirket af forhold i arbejdslivet generelt og som vil omfatte *episteme/theoria*-læring.

Min fremstilling af brugen af begreberne kvalifikationer og kompetencer både i daglig tale og i forskning vedrørende læring i arbejdslivet fører frem til, at i relation til APV er det relevant at kunne skelne mellem:

- kvalifikationer forstået som ikke-situerede objektive *egenskaber*, og
- kompetencer forstået som situerede, dynamiske, anvendelses- og handlingsorienterede *evner*.

Jeg operationaliserer hermed teori-praksis-problemstillingen som (mindst) tre mulige udfald (områderne I, II og III i APV-modellen), og disse tre udfald er knyttet til kvalifikationer (område I) og kompetencer (områderne II og III).

Gennemgangen af kursusdeltageriorienterede perspektiver i KOM-UD-projektets følgeforskning indkredsede en række empiriske temaer, som jeg vil vende tilbage til i analyserne af mine cases. Det drejer sig især om kursernes jobrelaterede mål (virksomhedslogikken); barrierer for at deltage i APV; effekt og succes af kurserne; fordele og ulemper ved virksomhedsforlagte og virksomhedsrettede APV-forløb; træk der er karakteristiske for forskellige fagtyper; APV-forløbenes emancipatoriske- og andre potentialer; APV-forløbenes konfliktfelter; forhold vedrørende APV-forløbenes implementering.

Præsentationen af de to projekter, Kompetencecirkler og Netværkslokomotivet, som jeg mener hører hjemme i APV-modellen, pegede på tilsvarende temaer. Helms Jør-

gensen & Liveng (2004) hævder derudover på baggrund af erfaringerne i Kompetence-cirkler, at uddannelsesbehov, og det vil i min terminologi sige APV-uddannelsesbehov, skabes gennem interaktion mellem kursusdeltagerne, virksomhedens ledelse og uddannelsesinstitutionen. I mit undersøgelsesperspektiv er det således mest interessant at spørge, hvordan kursusdeltagernes muligheder er for at blive medskabere af deres egne uddannelsesbehov. Hardis' undersøgelse af Netværkslokomotivet (2003) har ikke kursusdeltagerorienterede perspektiver som fokus. Til gengæld supplerer og konkretiserer Hardis' undersøgelse især arbejdsmarkedslogikkens perspektiver på APV. Men et sagsforhold har altid flere sider. For medarbejdere/kursusdeltagere er det naturligvis også interessant, at deltagelse i APV kan medvirke til at fastholde små virksomheder lokalt og fastholde kortuddannede i job.

3. Uddannelsessociologiske begrebsdannelser

I dette kapitel præsenterer jeg to uddannelsessociologer, Pierre Bourdieu og Basil Bernstein, hvis arbejder og teoridannelser jeg trækker på. Jeg lægger ud med Bourdieus uddannelsessociologiske begrebsdannelser og de centrale begreber om habitus, kapitaler, sociale positioner og positioneringer samt symbolsk vold, som Bourdieu har udviklet gennem sine arbejder sammen med sine medarbejdere. Jeg vil endvidere præsentere Basil Bernstein og hans begreber, herunder bl.a. klassifikation, rammesætning og præstations- og kompetencemodeller, som jeg finder i højere grad end Bourdieus uddannelsessociologiske begreber gør det muligt for mig at operationalisere analysearbejdet af den konkrete undervisning, der undersøges i min afhandling. Kapitlet afsluttes med en sammenstilling af Bourdieus begreb symbolsk vold og Bernsteins begreb symbolsk kontrol.

Franskmanden Pierre Bourdieu (1930-2002) og englænderen Basil Bernstein (1924-2000) har det til fælles, at de er samtidige og gennem deres lange forskerliv har interesseret sig indgående for uddannelsessociologi. Begge har haft øje for, at den måde samfundet og især skolen er indrettet, og det sted, det enkelte menneske befinder sig i samfundshierarkiet, betyder noget for den måde mennesker kommunikerer. Begge har udviklet deres tanker i en fortløbende proces, hvor tidligere tanker og teorier senere er blevet taget op igen og diskuteret, og det er for begges vedkommende især deres senere arbejder, jeg søger inspiration i.

Bourdieu og Bernstein har mødt hinanden og kendte til hinandens arbejder, men noget nært samarbejde havde de ikke. Samarbejde var ellers en metode, som begge benyttede, og som Bourdieu engagerede sig specielt i (Bourdieu, 2006 [2004]). Han stod fx selv i mange år i spidsen for Centre de sociologie européenne, hvor en lang række medarbejdere bidrog til centrets empirisk baserede forskning og deraf følgende teoriudvikling. Navne som Luc Boltanski, Alain Darbel, Monique de Saint Martin, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron (og mange flere) optræder jævnligt på titelbladene (og de er overvældende mange) sammen med Bourdieu, jf. bibliografien i Bourdieu & Wacquant 1996 [1992].

Bernstein var oprindelig interesseret i relationen mellem sprog og social struktur, og i denne sammenhæng arbejdede han sammen med bl.a. Michael Halliday og Ruquiya Hasan (Chouliaraki 2001:29). Basil Bernsteins arbejder er teoretisk funderede, og man kan i nogen grad savne empiriske anvisninger. Bernstein blev Karl Mannheim Chair of the Sociology of Education på *Institute of Education*, University of London, og der gennemførte han empirisk forskning (op.cit.:45; Gregersen 2001:16).

Både Bourdieu og Bernstein tager i deres uddannelsessociologiske tilgang afsæt i formaliseret og institutionaliseret uddannelse, men begge har samtidig blikket rettet mod, at der også er en verden uden for skolen og de formelle uddannelser, og at der er relationer mellem skole, uddannelse og omverdenen. I KOM-UD-forløbene sættes netop den

traditionelle skolelogik i spil sammen med interessenter i erhvervslivet og på arbejdsmarkedet. Derfor finder jeg, at både Bourdieu og Bernstein er relevante inspiratorer i forhold til min undersøgelse.

3.1 Pierre Bourdieus begrebsverden

Allerede i bogen "Reproduktionen", som Bourdieu skrev sammen med Passeron i 1970, undrede forfatterne sig over, hvordan uddannelsessystemet til trods for sit erklærede mål om det modsatte fremdeles ender op med at selekttere og favorisere elever og studerende med solid social herkomst (Esmark 2006a:7). Konklusionen var, at kulturelle faktorer er væsentlige i forbindelse med selektionsprocesserne. Margaretha Järvinen (2005:352) siger, at en central tese hos Bourdieu er, at "*kampen om anerkendelse udgør en helt fundamental (måske den mest fundamentale) dimension i menneskeligt samvær*". Kulturelle faktorer medvirker til favoriserende selektering, sådan at den anerkendelse, som uddannelsessystemet kan give, fortrinsvis tildeles elever og studerende med solid social herkomst. S. Callewaert (2002) omtaler fænomenet som social magi, der forfører både lærere og studerende til at tro, at intellektuel fortræffelighed er vejen til succes. I virkeligheden benytter lærerne sig ifølge Callewaert ikke af intellektuelle vurderingskategorier, men af sociale vurderingskategorier, der er omdannet til intellektuelle vurderingskategorier.

Bourdieu har gennemført omfattende empiriske studier af en lang række sociale felter, herunder af det franske videregående uddannelsessystem tilbage i 1960'erne. Også i det danske samfund er det empirisk påvist, at der er sammenhænge mellem børns og forældres placering i uddannelses- og indkomsthierarkiet (Hansen 1995, Ejernæs et al. 2004, Jæger et al. 2003), og det er stadig sådan, at der er en mindre andel af studerende fra såkaldt uddannelsesfremmede og ustabile miljøer, der opnår høj uddannelse og fremtrædende placering i samfundshierarkiet, end der er af studerende fra indflydelsesrige og mere stabile miljøer, der opnår tilsvarende høje mål og placeringer. Hvorfor det forholder sig således, er der ikke nogen entydige forklaringer på. De bedste bud gives efter min opfattelse ved hjælp af sociologiske modeller, der integrerer undersøgelse af individuel handlen og strukturelle forhold. Her indtager Bourdieu en fremtrædende plads.

Min bestræbelse går på at undersøge, hvordan et bestemt uddannelsesmæssigt setup som almen praksisnær voksenlæring (APV) – her repræsenteret ved KOM-UD-projektet – stiller kursusedtagerne og influerer på deres læring, positioner og positioneringer. KOM-UD-projektet kan forstås som et afgrænset rum i det offentlige, danske uddannelsessystem, der groft set består af *det ordinære system* (folkeskole, gymnasiale uddannelser, EUD, KVVU, MVU og LVU) og det parallelle *voksen- og videreuddannelsessystem* (FVVU/avu/hfe, AMU, GVU, VEUD, VVVU, diplom og master). KOM-UD-projektet med

undervisning i almene VUC-fag (FVU/avu/hfe) befinder sig nederst i hierarkiet i det parallelle voksen- og videreuddannelsessystem.

Bourdieu arbejdede ud fra fire grundlæggende antagelser om samfundet: 1) Samfundet og det sociale liv er struktureret gennem konfliktfyldte relationer mellem forskellige agenter om, hvad der har værdi, 2) Samfundet er hierarkisk struktureret, og ressourcerne er ulige fordelt, 3) Samfundet og det sociale liv er materielt funderet, og ressourcernes fordeling er bestemt af magtstrukturerne og hierarkierne i samfundet, og 4) Individer og grupper kæmper løbende om status, anerkendelse og magt (Ploug 2007). Når det drejer sig om undersøgelse af grupper i et socialt rum i uddannelsessystemet, lægger det op til at fokusere på konflikter mellem uddannelsens og undervisningens interesser og agenterne og på de magtstrukturer og hierarkier, der ageres i, og om hvorvidt de lærende tilkæmper sig (mere) status, anerkendelse og magt.

Jeg har allerede nævnt begrebet *felt*, men herudover opererer Bourdieu med begreberne *habitus* og *kapital*. De tre begreber er sammenhængende og står centralt i Bourdieus tilgang til at undersøge og forstå den sociale verden (Bourdieu & Wacquant 1996 [1992]:83). *Habitus* kan forstås som bindeledet mellem *felt* og *kapital* (op.cit.:103). Jeg vil i det følgende fokusere på *habitus* og muligheden for prægning gennem pædagogisk arbejde, og knytte *habitus* sammen med begrebet *disposition* for at handle. Dernæst ser jeg på *kapital*begrebet samt begreberne *felt*, *social position* og *positionering*. Jeg runder af med begrebet *symbolsk vold*, der i Bourdieus terminologi er det, der regulerer forholdet og hierarkierne mellem dominerende og dominerede.

3.1.2 Habitus – et livslangt udviklingsprojekt

Bourdieu benyttede oprindeligt begrebet '*interesse*' som analyseredskab til at trænge ind i agenters *habitus* (Bourdieu 1997 [1994]:149ff, Bourdieu & Wacquant 1996 [1992]:101f). I *interesse*begrebet ligger to betydninger: Først '*egennytte*', dvs. at agenter har en grund [*raison*], som hverken behøver at være rationel eller fornuftig, men dog meningsfuld og praktisk for agenten for at handle, eller at der er en årsag [*cause*], som i Bourdieus opfattelse angiver en mere mekanistisk anledning end grunde til at handle. Agenter vil i sociologisk forstand altid handle ud fra noget, der er meningsfuldt for dem, dvs. at handlinger aldrig er formåls-løse, uden begrundelse (det vanvittige eller absurde ligger uden for den sociologiske sfære). Den anden betydning af *interesse* omfatter '*at være del af – deltage*', dvs. at agenten ved sin deltagelse anerkender, at det, vedkommende er med i, er noget værd. Denne betydning harmonerer med forståelsen af handling som en for agenten meningsfuld investering (Bourdieu 1997 [1994]:149ff). I forbindelse med voksenuddannelse

anerkender kursUSDeltageren således ved sin deltagelse, at uddannelse har en værdi, og at det giver mening for vedkommende at deltage.

Habitus præges bl.a. af pædagogisk arbejde, som Bourdieu & Passeron definerer som et indpodningsarbejde, der tidsmæssigt skal vare så længe, at det producerer varig prægning. Varig prægning er en ultrakort definition af begrebet habitus (Bourdieu & Passeron 2006[1970]:53). Forfatterne understreger traditionsbundetheden og dermed langsommeligheden for pædagogiske handlingers transformation, og opdragelse ses som det væsentligste middel til at sikre historisk kontinuitet. Opdragelse er det kulturelle modstykke til den biologiske transmission af genetisk kapital. Et pædagogisk arbejdes produktivitet måles på varigheden af den frembragte habitus, på dens transponerbarhed til andre felter og på hvor udtømmende den er, dvs. i hvor høj grad, den frembragte habitus' praksisser evner at reproducere principperne for en gruppes eller klasses kulturelle ikke-naturgivne fænomener og mønstre (op.cit.:55, 56).

Videre siger Bourdieus & Passeron om det pædagogiske arbejde, at det er substitut for den fysiske tvang (op.cit.:58), og at det pædagogiske arbejdes maskerethed og effekt på det symbolske plan sikrer en varig effekt, som fysisk tvang ikke umiddelbart besidder. Dog vil produktiviteten og varigheden af pædagogisk arbejde aftage, jo længere ned på den sociale rangstige modtagerne befinder sig (op.cit.:63). Det pædagogiske arbejde frembringer ifølge Bourdieu & Passeron irreversible dispositioner, og grunden lægges i den tidligste opdragelse, der frembringer en primær habitus, som al anden efterfølgende påvirkning af habitus bygger oven på. Jo tættere den nye påvirkning ligger på den primære, desto mere effektiv er den. Et individ kan således godt udvikles, men ikke totalt skifte sine grundlæggende habituelle træk. Pædagogisk arbejde kan have som mål at ændre modtagerens habitus totalt (radikal konversion; metanoia), men der skal i så fald kraftige virkemidler til såsom militær afretning, fængsling, klosterliv eller anbringelse på andre afsondrende anstalter for at kunne opnå effekt (op.cit.:65f). Så indgribende mål og virkemidler ligger der ikke i KOM-UD-projekterne; der stiles som tidligere nævnt efter udvikling af kursUSDeltagernes kompetencer samt erhvervsmæssig udvikling og social samhørighed. Men afstanden mellem kursUSDeltagernes primære habitus og den nye påvirkning i KOM-UD-forløbene vil have indflydelse på effektiviteten af det pædagogiske arbejde.

Bourdieu & Passeron skelner mellem *implicit pædagogik*, der kommer til udtryk ved hjælp af ubevidste indpodningsmåder, og *eksplicit pædagogik*, der fordrer metodisk organiseret indpodning (op.cit.:69). En pointe i denne sammenhæng er, at

"En praktisk beherskelse, der vægter omgangen med ting og et dertil svarende forhold til sproget [implicit pædagogik, MH], prædisponerer således mindre for den teoretiske beherskelse af den lærde verbaliserings regler end en

praktisk beherskelse, der vægter omgangen med ordene og det forhold til ordene og tingene, som muliggøres, når man giver sproget forrang [eksplicit pædagogik, MH]. [...] Når man her bruger et teoretisk sprog til at eksplicite-re de tekniske principper, som arbejderklassebørnene allerede behersker i praksis, er det alt nok til at brændemærke håndslag og gode gamle praktiske råd med det simple hobbyarbejdes illegitimitet, ligesom den overordnede undervisning i emnet reducerer elevernes sprog til at være idel jargon, slang eller slet og ret sort snak. Dette er de socialt set stærkeste virkninger af den teoretiske diskurs, der lægger sig som en uoverstigelig barriere mellem indehaveren af principperne (for eksempel ingeniøren) og den simple praktiker (for eksempel teknikeren).” (Bourdieu & Passeron 2006 [1970]:73).

Jeg finder, at citatet er centralt i KOM-UD-sammenhæng. Citatet fremstiller, hvordan forskellige måder at forholde sig til pædagogisk arbejde er med til at opbygge barrierer mellem grupper med divergerende grundsyn på, hvad der er væsentligt. Det er skellet mellem de praktiske techne- og fronesis-kundskaber og den teoretiske episteme-kundskab, jf. kap. 2, fig. 3, Bourdieu & Passeron her har fat på.

I forlængelse heraf afviser de også *”ideologien om naturlig begavelse som negation af de sociale betingelser for produktionen af kultiverede dispositioner”* (op.cit.:75) – eller som det hedder i *Les héritiers* (1964), her citeret efter D. Broady (2002:467): *”Der er aldrig grund til at være sikker på, at de uligheder mellem mennesker, som kan konstateres i en given social situation, skulle være af naturlig art.”*

Habitus har nogle karakteristika såsom stabilitet, tilknytning til en bestemt gruppe eller klasse, transponerbarheden til andre felter, end der hvor den er blevet til, og at habitus består i tanke-, perceptions-, vurderings- og handleskemaer. Bourdieu understreger med habitusbegrebet det skabende og igangsættende aspekt til forskel fra fastgroede vaner (Bourdieu & Wacquant 1996 [1992]:107). Habitus er ikke deterministisk; der er tale om, at habitus er en erhvervet kropslig hexis, der udvikler sig livet igennem, og som disponerer, giver præference eller tilbøjelighed for at handle på bestemte måder (Prieur 2006:42). Habitus kan forstås som et system af dispositioner, der søger at frembringe det mest gunstige. Udviklingen af habitus kan ske via pædagogisk påvirkning, og læring medfører ændringer i habitus. Habitus er knyttet sammen med det, der er praktisk for individet. I forordet til *”Den praktiske sans”* (Bourdieu 2007 [1980]) giver Kirsten Hastrup følgende sammenfatning: *”Den praktiske sans er operativ uden bevidst refleksion og logisk kontrol, den er optaget af at realisere det, det drejer sig om, ikke at analysere det.”* Og endnu kortere: *”Den praktiske sans er [...] en kropsliggjort, selvfølgelig måde at forholde sig til verden på ...”* Margaretha Järvinen (2005) sammenfatter praktisk sans som værende *”et erhvervet system af handlingsskemaer, præferencer og principper for, hvordan verden skal anskues og opdeles”* (op.cit.:352ff). Järvinen siger, at praktisk sans i bourdieusk forstand ofte ikke er verbaliseret, men indlejret i agenternes kroppe. Praktisk

sans er væren-i-verden hinsides refleksion og kontrol, den er intentionsløs intentionalitet. Den konstituerer verden som meningsfyldt og agenter reagerer spontant rigtigt, set i deres eget perspektiv. Praktisk sans er kropsliggjort viden. Forholdet mellem regler og praktisk sans er som forholdet mellem et landkort og lokalkendskab, som er indlejret i agentens krop. Praxis er ikke styret af regler, der er at sammenligne med skrivebordskonstruktioner. Praktisk sans er således ifølge Järvinen Bourdieus praktikteori, og den står i modsætning til strukturalismen, der, som Järvinen siger, søger at tegne mønstre i udefra observerede fænomener. Habitus' praktiske sans inkorporerer så at sige det eksterne, det udefra kommende, og udlejrer det interne gennem sine handlinger i et dialektisk samspil.

Den forskningsmæssige rekonstruktion af praktisk sans omskriver og opløser praktisk-sans-logikken, og derfor skal forskeren være opmærksom på sine "objektiveringsinstrumenter", dvs. kategoriseringer, statistiske beregninger og modeller. Järvinen drager følgende konklusion for den måde, forskning i bourdieusk forstand skal drives på: *"Forskning handler om diskursivering (at sætte ord på menneskers ikke-refleksive væren-i-verden). Der er en grundlæggende konflikt mellem diskurs og praksis, mellem forskningens logiske logik og den praktiske logik"* (op.cit.:354). Forskningslogisk logik, som fx de empiriske temaer, jeg fremstiller mine analyser ud fra, er udtryk for mønstre, jeg ser, og de er selvfølgelig noget andet end den praktiske logik, de habituelle præferencer, der fik kursusedtagerne til at handle, som de gjorde.

Järvinen mener, at der ligger en tung forklaringsbyrde på habitus-begrebet. Det skal formidle mellem struktur/aktør og krop/subjekt, men Järvinen mener, at Bourdieus konstruktivisme trækker habitusbegrebet mod struktur og krop, og at aktør og subjekt kommer til at svæve i et teoretisk tomrum. Dermed synes habitus' formidling kun at bevæge sig fra strukturer til "valg", aldrig modsat. Järvinen spørger, hvilke sociologiske forklaringer der findes på brud og forandring, og hvordan får vi øje på modmagt og forandring? Prieur (2005:223) peger på, at den relationelle tænkning er et af de vigtigste konstruktionsinstrumenter. Dette sker med henvisning til Bourdieu & Wacquant (1996 [1992]:84), som siger, at *"det virkelige er relationelt"*, og derfor drejer det sig om at tænke komparativt, drage sammenligninger, fx mellem forskellige skoleformer – eller som i denne afhandling mellem forskellige udgaver af det samme efteruddannelseskoncept.

Järvinen sammenfatter om Bourdieu og hans begrebsapparat, at han er mere strukturalist end konstruktivist, idet agenterne i hans analyser ofte ser ud til *"at være havnet i et net af dominans- og underordningsrelationer, som umuliggør opbrud og forandring"* (2005:368). Ved strukturalisme forstår Bourdieu, at der eksisterer strukturer som er uafhængige af agenternes bevidsthed og vilje, og ved konstruktivisme forstår han den dob-

beltsidede skabelse af dels skemaer for perception, tanker og handlinger, som tilsammen udgør habitus, dels socialt konstruerede objektive strukturer, som er uafhængige af agenternes bevidsthed og vilje (op.cit.:368). Denne dobbelte genesis er problematisk, siger Järvinen, for hvori består den sociale genesis, hvordan er objektive sociale strukturer blevet produceret, og hvordan kan de ændres, når de er uden for vor bevidsthed og vilje? Til det vil jeg sige, at socialt konstruerede objektive strukturer selvfølgelig i vidt omfang er skabt længe før, vi selv kommer på banen, men sådan som jeg læser Bourdieu, er det vigtigt at fastholde, at intet er stabilt i evighed, heller ikke socialt konstruerede objektive strukturer. Den sociale verden er både socialt og historisk konstrueret. Konstruktionen af de objektive strukturer i den sociale verden består i, at de er resultater af historisk forankrede sociale kampe mellem mennesker (Prieur 2006:216). Det er muligt, at mange empiriske resultater viser, at strukturer virker stærkt ind på agenterne, men det betyder ikke, at agenter generelt er afskåret fra at iværksætte opbrud og forandringer.

3.1.3 Kvalifikationer og kompetencer som kapitaler

Kapitalbegrebet i bourdieusk forstand overskrider en ensidig fokusering på økonomisk kapital. Overordnet set findes kapital i tre fremtrædelsesformer, nemlig som *økonomisk kapital* (materiel), *kulturel kapital* (eller informationskapital – kulturelle goder) og *social kapital* (summen af eksisterende eller potentielle ressourcer – indflydelsesrige relationer). *Symbolsk kapital* er den form, hver af de tre kapitaltyper eller blandinger heraf kan fremtræde i, når det arbitrære i besiddelsen og akkumulationen af den pågældende kapital forbliver uerkendt (Bourdieu & Wacquant 1996 [1992]:104f). Karakteristisk er desuden, at symbolsk kapital grundlæggende er kognitiv og baserer sig på genkendelse og anerkendelse, fx vedrørende et slægtsnavn (op.cit.:142 og 163). Videre hedder det i Bourdieu & Wacquant (1996 [1992]) om kulturel kapital, at den eksisterer i tre former: *inkorporeret*, *objektiveret* og i *institutionaliseret* form – eller med andre ord så kan kulturel kapital være kropsliggjort i de enkelte agents habitus (fx smag for bestemte musikgenrer), fremstå som et iagttageligt fænomen (fx et billede), eller være del af et fællesskabs fænomener (fx en bestemt fælles påklædningskodeks). Kapitaler er udtryk for eksklusive og knappe ressourcer og kapacitet (Esmark 2006:87). Opdelingen af kapitaler i de grundformer, der er nævnt ovenfor, skal forstås som en ”*bekvem og overskuelig, men også forenklet grundmodel ... og må nødvendigvis tilpasses forskerens til enhver tid specifikke data og problemstillinger*” (op.cit.:93).

Mine data og problemstillinger kredser bl.a. om egenskaber og evner udtrykt i kvalifikationer og kompetencer, jf. afsnit 2.2, og jeg ser begge dele som kapitaler, der kan

bringes i spil. Man kan fx have gennemført deltagelse i noget engelskundervisning og måske endda aflagt prøve og dermed på papiret have erhvervet en kvalifikation, nævne det i sin MUS-samtale og få det noteret på sit CV og på den måde positionere sig som engelskkyndig – også selv om man måske i praksis ikke viser sin kompetence. Kvalifikationen er en objektiv kapital. Men man kan også i praksis være den, der taler med virksomhedens engelsksprogede gæster og således viser sin faktiske kompetence, og så er der tale om en inkorporeret kapital. Eller, ifald ens habitus ikke disponerer for at anvende sine engelskfærdigheder i arbejdsmæssig sammenhæng, så lader man helt være med at bringe sine eventuelle kvalifikationer og kompetencer på bane.

Kapitaler i bourdieusk forstand er således indrettede, at de kan veksles indbyrdes, og at de (netop bortset fra økonomisk kapital) ikke går tabt ved at blive brugt. Kapitalkonvertering er en måde at beskrive social dynamik på (op.cit.:96f.), jf. eksemplet ovenfor: Hvad kan man opnå ved at eksponere sin nyerhvervede uddannelseskapital? Mere anseelse, mere i løn, sjovere jobindhold eller noget helt fjerde? Investeret kapital skulle gerne sikre vedkommende en bedre position. I KOM-UD-projektet er det ud fra en tankegang om human kapital, at man forestiller sig, at kursusedtagerne gennem de erhvervede kompetencer er med til at sikre erhvervsmæssig udvikling og social samhørighed. Imidlertid er sammenhængene set ud fra Bourdieus kapitalforståelse mere kompleks. Det er ikke nok bare at erhverve sig én form for kapital og få den sat i spil. Den skal ses i sammenhæng med, hvad individet desuden besidder af kapitaler, dvs. den samlede kapitalstruktur, og hvilken værdi den erhvervede kapital har i feltet, for at man kan forstå den sociale dynamik – eller mangel på samme.

3.1.4 Relationelle sammenhænge

Habitus kan som tidligere nævnt forstås som bindeledet mellem felt og kapital. De måder, som agenter habituelt er disponeret for at handle, og værdien af de kapitaler, agenterne råder over, afgør hvilke felter, de har adgang til, og hvordan de positionerer sig forskelligt i felterne. KOM-UD-projektet er dels afhængig af politikker og vilkår både i internationale og nationale magtfora samt i uddannelsessystemets bureaukratier, dels af aktuelle forhold på de lokale arbejdsmarkeder, idet afhandlingens brændpunkt er, hvilken betydning det, der sker for kursusedtagere i uddannelsesforløbet, har for dem i rollen som medarbejdere på arbejdsmarkedet – er der noget dynamik? Sker der noget med kursusedtagernes positioner og positioneringer?

I et felt udspiller der sig konflikter mellem agenter og agenturer om feltets autonomi og specificitet, specifikke adgangskrav og specifik kapital, differentierede positioner, og feltet vil ofte have *"en historie, der er virksom i nutiden"* (Sestoft 2006:182). Denne

bestemmelse af et felt mener jeg kan medvirke til at lukke op for forståelsen af, hvad der er på færde for kursusedtagerne i det lille hjørne af uddannelsesfeltet, som KOM-UD-projektet udgør. Når det gælder autonomi, specificitet og adgangskravene i KOM-UD-projektet, gives de både i kraft af love og regler om VUC og uddannelserne og i kraft af de mål og midler, der er indskrevet i projektet, hvilket samtidig betoner, at der i KOM-UD-projektet er indbygget en polær modsætning mellem 'skoleautonomen' og den heteronome indflydelse fra partnervirksomhederne (Sestoft 2006:163). Jeg tager dette nærmere op i kap. 5, hvor jeg indleder med at undersøge magtagenturers (magtfeltet) og bureaukratiske agenturers (det bureaukratiske felt) indflydelse samt den historik, KOM-UD-projektet udspringer af. Spændingsfeltet, som jeg indkredsede i kap. 1, fig. 1. kan forstås som betegnelse for det kursusrum, kursusedtagerne og de øvrige agenter i casene befinder sig i, og som er influeret af forskellige agenturer i magtfeltet og det bureaukratiske felt. Hvad angår specifik kapital, beskrev jeg i foregående afsnit kvalifikationer og kompetencer som specifikke kapitaler, der gør sig gældende i KOM-UD-projektet.

Når man betragter det danske uddannelsessystem, vil man kunne afgrænse forskellige rum, fx alle formelle uddannelser, eller de videregående uddannelser, de gymnasiale uddannelser eller efter- og videreuddannelse etc. Et rum for formelle efter- og videreuddannelse, som KOM-UD-projektet tilhører, vil have det særkende, at det inkluderer uddannelser, der niveaumæssigt vil gå på tværs af de videregående-, gymnasiale- og erhvervsfaglige uddannelser og i øvrigt også indeholde niveauer herunder. Positioner heri vil bl.a. kunne bestemmes ved hjælp af den danske kvalifikationsramme for videregående uddannelser (bilag 4 i BEK nr 684 af 27/06/2008) og meritniveauerne for de gymnasiale uddannelser og afgangsprøverne under gymnasieniveau, dvs. meritniveau A-G, hvor A er det højeste og C det laveste gymnasiale niveau, og D er det højeste og G det laveste afgangsniveau under det gymnasiale niveau. Disse objektive niveauer er fastlagt af Undervisningsministeren/undervisningsministeriet. VUC er kendetegnet ved at dække meritniveauerne A-G.

Der er – homologt med de objektive ministerielle niveauer – mere prestige i blandt kursisterne at gå på hf-niveau end avu-niveau, mere prestige ved avu trin 2 end avu trin 1, og mere prestige ved avu end FVU, og internt på FVU er trin 2 bedre end trin 1. Som tidligere uddannelses- og erhvervsvejleder på VUC er dette prestigefænomen noget, der professionelt nærmest er blevet en 'blind plet' for mig. Kursisterne taler om at rykke 'op' eller 'ned' mellem niveauerne, men som vejleder har jeg vænnet mig til at dølge systemets indbyggede prestige ved eufemistisk at omtale en flytning af en fejlanbragt kursist fra et niveau til et andet som at flytte 'over' eller 'hen'. Den rare vejleder strør ikke salt i såret

på en kursist, der viser sig at være blevet placeret på et for højt fagligt niveau, og som nødvendigvis må flyttes fra trin 2 til trin 1 for at få udbytte af undervisningen. Men for kursisterne er der ingen tvivl – trin 1 er et nederlag i forhold til trin 2. Og supplerer en kursist eksempelvis et avu-skema med blot ét fag på hf-niveau, så vil tendensen være, at kursisten omtaler sig som hf-kursist. Blandt underviserne kan iagttages samme mønster: Der er højere prestige, højere løn og færre såkaldte konfrontationstimer ved at undervise på hf-niveau end på avu- eller FVU-niveau, og hf-undervisere skal være uddannede på kandidatniveau, hvorimod der strengt taget ikke er krav om avu-underviseres uddannelsesbaggrund – men i reglen er de uddannet på bachelorniveau. Til gengæld er de faglige krav til FVU-undervisere skærpede, idet disse både skal have forudgående relevant undervisningserfaring på baggrund af en videregående uddannelse og have suppleret disse faglige kompetencer med flere moduler på diplomniveau – uden at dette dog automatisk giver sig udslag i bedre vilkår eller mere anerkendelse.

De sociale positioner, som kursusedtagerne i mine cases kan befinde sig i, anskueliggøres i en model (fig. 10), som skal forstås som ”en teoretisk konstruktion med tilføjede empiri” (Rosenlund & Prieur 2006:127). Modellen er udviklet på basis af Bourdieus model for sociale positioner i La Distinction, og den sammenkobler kapitalvolumen (K_v , vertikalt) og kapitalkomposition (horisontalt) bestående af uddannelseskapital (U_k) og økonomisk kapital ($Øk$); i venstre side betyder uddannelseskapitalen mere end den økonomiske, og i højre side forholder det sig lige omvendt. Hvad angår uddannelseskapitalen skelner jeg mellem tre fraktioner i forhold til det fagniveau kursusedtagerne er på i KOM-UD-forløbet, dvs. hf, avu og FVU. I forhold til indtægt (økonomisk kapital) ligger alle mine respondenter inden for intervallet 20.000-30.000 kr./mdr. – typisk med de højest uddannede i

toppen og de ufaglærte i bunden af intervallet. Kategorierne MVU, EUD og ufaglært refererer til kursusedtagernes uddannelsesbaserede positioner på arbejdsmarkedet, jf.

			$K_v +$					
			hf	avu	FVU			
			A	B	C	MVU		
$U_k +$ $Øk -$			D	E	F	EUD		
			G	H	I	$ufaglært$		
			$K_v -$					

Fig. 10. rummet af mulige sociale positioner.

bilag 5, skema 1-6. I forhold til kapitalvolumen (K_v , vertikalt) vil MVU'erne (videregående uddannelse plus relativt højeste løn) generelt være placeret over de erhvervsuddannede

(EUD) (faglærte plus relativt mellemste løn), som for deres part er over de ufaglærte (folkeskole som højeste uddannelse plus relativt laveste løn). Modellen omfatter således to dimensioner med 9 udfaldsrum (A-I), der viser forskelsstrukturen mellem ne. Forskelsstrukturens generative princip er fordelingsstrukturen af kapitalvolumen og kapitalkomposition. Kursusdeltagernes sociale løbebane, deres sociale mobilitetsmønster, forud for KOM-UD-projektet (dvs. den tredje dimension store korrespondensanalyser) fremgår kun sporadisk af mit datamateriale, da mit fokus har været på, hvad netop KOM-UD-forløbene måtte medføre af ændringer for kursusdeltagernes sociale positioner, og ikke på hvilken løbebane, der har ført dem til de positioner, jeg træffer dem på.

Inden for rummet af mulige sociale positioner, som er vist i fig. 10, undersøger jeg dels sammenhængen mellem kursusdeltagernes sociale positioner og dispositioner, dels deres dispositioner for at positionere sig i forhold til at deltage i efter- og videreuddannelse og forhold til at anvende KOM-UD-læringsbaserede kompetencer i arbejdslivet. Formålet med at sammenkæde positioner og positioneringer er *"at etablere en forklarende forbindelse mellem to sæt af uafhængige virkeligheder, som man kunne kalde det materielle og det symbolske"* (Sestoft 2006:169), dvs. empirisk at påvise sammenhænge mellem kursusdeltagernes sociale egenskaber og deres meninger og ytringer. Metodologisk fastholder Bourdieu en tilgang i to faser, hvor første fase handler om objektivering og anden fase handler om at skabe subjektiverende, indlevende forståelse (Bourdieu & Wacquant 1996:23-24).

3.1.5 Symbolsk vold i forbindelse med livslang læring

Symbolsk vold er begreb for samfundsmæssig magtudøvelse (Bourdieu & Wacquant 1996[1992]:253, note 52). Symbolsk vold er det, der regulerer forholdet og hierarkierne mellem dominerende og dominerede. Social dominans handler om herredømmet over perceptionskategorier og vurderingskriterier, dvs. hvordan man opfatter, inddeler og vurderer verden, herunder fx meritniveauerne i uddannelsessystemet, jf. ovenfor, hvor det er selvfølgeligt, at jo højere niveau, des finere.

De dominerende grupper har mulighed for at udøve symbolsk vold i kraft af deres symbolske kapital, og de dominerede har mulighed for at blive udsat for symbolsk vold, netop fordi de har inkorporeret de dominerende perceptionskategorier og tenderer at nedvurdere sig selv og det, de selv står for (Prieur 2006:50f, 192). *"Habitusteorien bygger på en opfattelse af homologi mellem sociale strukturer, rumlige strukturer og mentale, kropsliggjorte strukturer. Vi bekræfter og reproducerer sociale dominansforhold gennem vores måder at forholde os kropsligt i over- og underordningsrelationer"* (op.cit.: 52).

Den symbolske vold hviler på kollektiv miskendelse, dvs. manglende indsigt, af det arbitrære i dominansforholdet (op.cit.:53).

Den traditionelle voksne, kortuddannede VUC-kernekursist vil således være både socialt og kropsligt præget af værdier og disses selekterende og disfavoriserende funktioner i sin opvækst, skolegang og arbejdsliv, men legitimiteten i den VUC-merit, der erhverves, kan medvirke til at ændre vedkommendes selv billede og præferencer, sådan at kursUSDeltagerens nye habitus disponerer for at positionere sig anderledes end tidligere. Forstået på denne måde kan VUC, KOM-UD-projektet og tilsvarende projekter, der adresserer fænomenet livslang læring og især grunduddannelse inden for områder som 'lære at lære', studieteknik, tanke- og sprogfærdigheder ses som mulighed for den enkelte for at forsvare sig mod den symbolske vold i form af frasortering vedkommende tidligere måtte have oplevet i sin kontakt med det traditionelle uddannelsessystem (Esmark 2006:87). KOM-UD-projektet og lignende projekter kan dermed siges at have et frigørende potentiale for den enkelte kursUSDeltager – uagtet at det hviler på en arbitrær social magi, jf. Staf Callewaert (2002), og at uddannelseshierarkier fremdeles består.

3.2 Basil Bernstein

I det følgende vender jeg blikket mod Bernstein. For at kontekstualisere fremstillingen, præsenterer jeg nedenfor observationer af, hvordan et socialt anliggende som kaffepauser er blevet afviklet i undervisningssituationerne i mine tre cases.

3.2.1 Vignetter – tre slags kaffepauser

Skoven

I den ene ende af den mobile undervisningstrailer¹¹ er der en lille køkkenniche med skabe, vask og kaffemaskine. Det er VUC, der lægger kaffebønner til, og som regel er det læreren, der står for at sætte kaffebrygningen i gang.

Alle kursUSDeltagerne har dog deres egen termokande med. Det er standardudstyr i skoven, at man har kaffe med til det meste af dagen. Det sker jævnligt, at en eller flere går udenfor og holder en pause. Hvis der ikke lige er brygget fælles kaffe, så tapper man bare fra sin egen termokande.

En dag er der en af kursUSDeltagerne, der har kage med. Den bliver straks stillet midt på bordet, så alle har frit udsyn til den. Ingen kan være i tvivl om, at i dag skal vi have kage. KursUSDeltageren har for resten selv bagt kagen. Ikke noget med at sætte sin kone til den slags. Det er en stor skærekage. Der er rigeligt til alle. Tiden går imidlertid, og nogen har allerede været udenfor et par gange for at holde pause. Langt om længe får læreren sat noget kaffe over – vi skal jo have kage. Der bliver bare ikke rigtig noget fælles kaffe- og kagebord, for dem der allerede har holdt pause synes, at nu må de hellere se at få lavet noget, og dem der har afventet noget fælles trænger til frisk luft. Det ender med, at nogen snupper et stykke kage med ud, og andre tager et stykke, sådan som det lige kan falde sig hen over pc'en og opgaverne.

¹¹ Den mobile undervisningstrailer er en sættevogn (lastbilsanhænger), der er indrettet specielt til undervisning.

Industrien

Sådan godt og vel midtvejs i lektionen siger læreren, at nu holder vi pause. Alle skynder sig hurtigt ud i gangen. Hvis man er heldig, kan man nå at få både kaffe, kage og frugt. Det er resterne 'fra de riges bord'. Der er nemlig så godt som hver gang et eller flere store hold fra *Industrien*, der holder daglangt møde eller konference i kursusbygningens lokaler. Og de bliver beværtet rigeligt. Så derfor er der ofte chance for at kunne tømme termokanderne og rydde fadene, når disse hold er gået hjem. Så går snakken livligt mellem kursUSDeltagerne og læreren om alt og intet hen over kaffe og kage. Mest om ting og hændelser uden for fabrikken. Pausens ophør markeres ved at læreren trækker mod undervisningslokalet. På ganske kort tid er alle på plads og i orden til at tage den sidste lille halve tørn.

Rehabiliteringen

Om morgenen og over middag kommer der er rullebord fra *Rehabiliteringscentrets* køkken med kaffe, the, vand, frugt og om eftermiddagen også kage. Rullebordet står som regel inde i møde-lokalet, hvor undervisningen foregår, så man hurtigt og let kan komme til tingene, når man bliver enige om, at nu er det nu.

En eftermiddag sidder alle i teamet samlet om en opgave, som de egentlig skulle have løst i to undergrupper. Nogle af kollegerne i teamet var allerede gået i gang med opgaven, inden resten stødte til efter afslutningen af nogle individuelle opgaver ved pc'erne i nogle andre lokaler. Efternølerne spørger til, hvad det går ud på, og fortroppen fortæller beredvilligt, og så ender det med, at fortrop og efternølere bliver hængende i en fælles gruppe. De er jo heller ikke så mange – seks den dag – og de skal jo alligevel på et eller andet tidspunkt blive enige i teamet om en fælles konklusion, så ...

Det viser sig imidlertid, at opgaven ikke er så enkel endda. Der er mange meninger for og imod, og mange eksempler fra dagligdagen, der skal hentes frem som argument for dette eller hint. Tiden går og solen bager ind ad vinduet. Camilla har tilbudt at tage referat og noterer ned, efterhånden som de bliver enige om delelementer i opgaven. Nogle er begyndt at kaste lange blikke efter kaffe og kage. Men diskussionen fortsætter og vil ingen ende tage. Særlig Helle driver på, selv om de andre viser tegn på udmattelse og manglende koncentration. Endelig ymter en eller anden, at de jo også skal have kaffe. Helle siger, at nu synes hun, de skal tage og gøre det her færdig, og så kan de tage kaffen bagefter. Diskussionen fortsætter og kører i ring. Det bliver vanskeligere og vanskeligere at nå nogen form for enighed, endsige konklusioner. Den ene efter den anden mister overblikket og koncentrationen. Helle driver fortsat på.

En halv time før de skal stoppe for den dag, rejser Camilla sig og går hen og tager sig en kop kaffe og sætter sig hen på sin plads igen. Helle lader som ingenting og fortsætter ufortrødent. Lidt efter går en anden hen og skænker sig en kop kaffe. Og en til. Dem der sidder nærmest rullebordet begynder at sende kopper og tallerkener rundt til dem, der endnu ikke selv har hentet en kop. Da alle har fået skænket op, kommer kagen også rundt. Engelsk plumkage med rigtig mange rosiner. Helle har også fået et stykke. Midt i det hele og den debat, der aldrig rigtig har været afbrudt, giver hun sig til at pille rosinerne minutøst ud af sit kagestykke. Hun spiser kun den smule kage, der har kittet alle de mange rosiner sammen. Da hun er færdig, er der næsten lige så meget tilbage på tallerkenen, som da hun begyndte. Lige inden lukketid ebber taleylen ud, og det sidst fremførte argument får lov til at bestemme, hvad teamet konkluderer.

De tre vignetter viser den samme type situation udsat for tre organiseringer. Kaffe-pauser er et tilbagevendende element i alle tre cases. Når undervisningen har stået på i nogen tid, så holdes der pause, uanset hvilke fag og tilrettelæggelsesform, der er tale om. I *Skoven*

og i *Industrien* er der en lærer til stede, men det er kun i *Industrien*, det er læreren, der bestemmer hvornår og hvor længe, der skal holdes pause. Så hvad det angår, ligner *Skoven* mere *Rehabiliteringen* – blot er der ikke nogen lærer til stede i den skildrede situation i *Rehabiliteringen*, for læreren er for længst kørt videre til andre opgaver, og kursusdeltagerne arbejder derfor på egen hånd og har kun sig selv til at sørge for, at der holdes pauser. Man kan selvfølgelig indvende, at kaffepauser ikke har noget med selve undervisningen at gøre. Ikke desto mindre viser de, hvordan kommunikation og ansvar er fordelt mellem de agerende parter. Jeg vender i den videre fremstilling tilbage til de tre kaffepauser.

3.3 Teorier og begrebsverden

Bernsteins tekster rummer et væld af begreber, som er indbyrdes tæt forbundne og derfor kan være vanskelige at skelne fra hinanden, og der summeres jævnligt op i formler, ligninger og figurer, hvor notationsteknikken ikke er helt entydig og ensartet fra tekst til tekst. Bernsteins empiriske data er hentet i det engelske uddannelsessystem. Det er min opfattelse, at Bernsteins teoretiske bidrag og begreber gør det muligt at komme tættere på den konkrete undervisning, end Bourdieus begreber lægger op til.

Bernsteins undren gik fra første færd på, hvordan man kan forklare, at langt de fleste valg og ikke mindst fravalg i uddannelsessystemet er selvvalg (Gregersen 2001:15). Hvorfor mener dem, der fravælger uddannelse, at det ikke er noget for dem? Spørgsmålet har blik for, at ikke alle kommer lige langt og lige let gennem uddannelsessystemet. Det samme blik har Bourdieu. Bernsteins interesse samler sig om de uddannelsessøgendes handlemønstre, hvorimod Bourdieu i højere grad har fokus på uddannelsessystemets rolle (Esmark 2006a:7). Chouliaraki (2006:39) citerer Bernstein for selv at have fokus på denne forskel, idet han mener, at Bourdieu er optaget af ”relationer mellem” felter, hvorimod Bernstein selv er optaget af ”relationer i” selve uddannelsen. Som jeg læser de to, ligger forskellen i, at Bernstein i al sin forskning var optaget af uddannelsesrelaterede spørgsmål og derfor udviklede et væld af begreber til at beskrive subtile nuancer i uddannelsesfeltet, hvorimod Bourdieu bredte sine forskningsmæssige interesser ud på mange forskellige felter, hvorved hans begrebsudvikling førte frem til begrebssættet om felt, habitus og kapital, der for så vidt er tomme og skal fyldes med konkret indhold i den aktuelle forskningssituation, men som også tager højde for kompleksiteten og dynamikken i agenternes positioner og positioneringer.

Bernstein blev tilbage i 1970'erne kendt for sine teorier om restringeret og elaboreret sproglig kode, der sagde, at elever, der havde tilegnet sig en restringeret kode i familiefæren, antageligvis ville være mindre modtagelig for uddannelsessystemets påvirkninger og tilbud end elever, der havde tilegnet sig en elaboreret kode i familiens skød. Teorien

vandt ikke udelt genklang i samtiden (Gregersen, 2001:14). I min undersøgelse trækker jeg fortrinsvis på et nogle af Bernsteins arbejder fra hans seneste år, men jeg skal fremhæve Bernsteins egen understregning af, ”at intet senere arbejde ville have været muligt uden [de tidligere arbejder]” (Bernstein 2001a:20). I teksterne ”Pædagogisering af viden: Studier af rekontekstualisering” (Bernstein 2001c [2000/1996]) og i ”Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter” (Bernstein 2001d [2000/1996]), der begge oprindeligt er præsenteret samtidig i værket ”Pedagogy, Symbolic Control and Identity” (Bernstein 2000 [1996]), arbejder Bernstein med ”pædagogiseringen af symbolsk kontrol i lokale og offentlige agenturer” (Bernstein 2001a:20), herunder begreberne magt og kontrol, klassifikation og rammesætning, pædagogiske koder, formidling og tilegnelse, diskurser, kontekster og rekontekstualisering, kompetencebegrebet, pædagogiske modeller og modi, identiteter samt symbolsk kontrol. Bernstein betragter

”den pædagogiske praksis som en grundlæggende social kontekst, gennem hvilken den kulturelle reproduktion og produktion finder sted” (Bernstein 2001d [2000/1996]:70),

med hvilket udsagn, jeg mener, han er på linie med Bourdieu. Samtidig understreger citatet, at pædagogisk praksis ikke kun er noget, der finder sted i uddannelsessystemet. Pædagogisk praksis finder man steder, hvor nogen skal dele deres viden med andre, fx også i familien eller på arbejdspladsen, når medarbejdere oplæres til at varetage nye funktioner.

Og så en tilståelse: Jeg har (haft) det meget svært med både Bernsteins og Bourdieus brug af ’afsender’ og ’modtager’ om henholdsvis læreren og kursusedtageren. Jeg syn(t)es, det signalerer en helt unødvendig skærpelse af asymmetrien mellem parterne. Med Bourdieus anbefaling af selvrefleksion og selvobjektivering in mente må jeg tilskrive mit ubehag, at jeg kommer fra en uddannelsestradition, der i hvert fald i egen selvforståelse søger at minimere og udjævne asymmetrier mellem parterne og derfor har svært ved at se og acceptere, at asymmetrierne faktisk findes, jf. kaffepausen i *Skoven* i vignetten ovenfor, hvor muligheden for at bruge kagen som anledning til fælles socialt samvær på holdet falder på gulvet, fordi den reelle asymmetri mellem lærer og kursusedtagere ikke erkendes af læreren. Min tilgang til både Bernstein og Bourdieu var således hæmmet af, at jeg havde svært ved at se, hvem der var hvem. Forsonende har det været, at Bernstein også benævner ’afsenderen’ som ’formidleren’.

3.3.1 Magt og kontrol ~ klassifikation og rammesætning

Det første skridt ind i Bernsteins begrebsverden kan tages via begreberne magt og kontrol. Umiddelbart kunne man mene, at den der har magten også har kontrollen. Bernstein (2001d [2000/1996]:72) udlægger imidlertid i sine arbejder selv forskellen mellem magt

og kontrol som en analytisk forskel, hvorimod de empirisk er indlejrede i hinanden. Man er altså nødt til at se det samme sted hen i den virkelige verden, når man vil sige noget om magtrelationer og kontrolforhold. *Magtrelationer skaber og legitimerer grænser*, fx mellem grupper, køn, klasser, racer, diskurser eller agenter, dvs. ordensrelationer inden for den aktuelle kategori. I min undersøgelse eksisterer der fx magtrelationer mellem arbejdsgiver og arbejdstager og mellem lærer og kursusdeltager. *Kontrol etablerer* derimod *legitime kommunikationsformer*, som er tilpasset den aktuelle kategori – og det kunne i forhold til de to eksempler være henholdsvis tillidsmandreglerne og lærerens ret til at vælge undervisningsmetoden. Man kan sige, at magten er forankret i nogle agenter, og kontrollen er forankret i de måder, hvorpå agenterne kan iscenesætte deres indbyrdes relation.

Bernstein knytter begreberne magt og kontrol tæt til at definere begreberne klassifikation og rammesætning. *Klassifikation* handler om relationer mellem kategorier og grænsedragning og refererer til magtforhold. Bernstein (op.cit.:71) benytter skole-curriculum-diskurser som eksempel på diskurskategorier, der klassificeres. Faget FVU-læsning er fx noget andet end avu-faget dansk, og begge adskiller sig fra avu-faget Samarbejde og kommunikation og for den sags skyld alle mulige andre skole-curriculum-diskurser. Nogen eller noget uden for undervisningsrummet har bestemt, at det skal være sådan.

"Det er [...] diskurskategoriernes indbyrdes adskillelse, som fastholder principperne for deres sociale arbejdsdeling. Det er således tavsheden, som formidler magtbudskabet." (Bernstein 2001d [2000/1996]:73).

For at forstå magtbudskabet kan man betragte de udtryk for ubehag, mange af kursusdeltagerne i *Skoven* har berettet om vedrørende lærerens fordeling af dem på forskellige trin i faget FVU-læsning. Ingen af kursusdeltagerne kan sætte ord på, hvad der gør det socialt bedre at gå på trin 3 end på trin 2. Ikke desto mindre har specielt dem, der landede på trin 2 (og selvfølgelig også trin 1'erne), en tydelige oplevelse af, at de hellere ville være landet på et højere trin. I forhold til kaffepauserne i vignetterne ovenfor går klassifikation på, at der skelnes mellem undervisningstid og kaffepausetid.

En klassifikation, der er aktuel, både hvad angår FVU-læsning og kaffepauser, er, at der skelnes mellem lærer og kursusdeltagere. Magten til at placere kursusdeltagere på et FVU-trin ligger indiskutabelt hos læreren, hvorimod magten til at skelne mellem undervisningstid og kaffepausetid håndhæves meget forskelligt i de viste eksempler. Bernstein arbejder da også med, at klassifikationer kan være både stærke (+) og svage (-). I princippet er klassifikationen mellem FVU-fagenes forskellige trin stærk – i praksis kan det dog blødes noget op, hvilket jeg vender tilbage til i de følgende kapitler. I *Industrien*

ser vi en stærk klassifikation mellem undervisningstid og kaffepausetid – magten ligger hos læreren – hvorimod både *Skoven* og *Rehabiliteringen* har svage klassifikationer på denne kategori. I *Skoven* er klassifikationen så svag, at kategoriens modstillinger er svære at skelne, hvilket i nogen grad gør det svært for kursusedtagerne at agere hensigtsmæssigt, hvorimod der i *Rehabiliteringen* udspiller sig en veritabel magtkamp. Forsøger Helle at tage magten – eller kan hun bare ikke fordrage rosiner? Det kan kun yderlige undersøgelse og analyse vise.

Bernstein indlægger endnu en graduering ud over stærk/svag, nemlig indre og ydre træk (op.cit.:81f). En klassifikations ydre værdi handler om forholdet mellem agenter, hvorimod den indre værdi fx handler om agenternes påklædning, kropslige fremtræden og position, og om agenturets rumlige inddeling og ordning af ting i rummet.

Bernstein (op.cit.:77f) taler om *kollektionskode*, når klassifikationerne er stærke og bygger på reglen om, at ting må holdes adskilt – det kunne fx være traditionelle skolefag som dansk og matematik – og om *integrationskode*, når klassifikationerne er svage og bygger på reglen om, at ting må bringes sammen – her kunne eksemplet være avu-faget Samarbejde og kommunikation, der er bundet op på bidrag fra bl.a. arbejdspsykologi og kommunikation. En særlig interessant konstatering, Bernstein foretager, er, at stærke diskursklassifikationer har tendens til at frembringe viden, som af de fleste opleves som spredt, og at kun de succesfulde vil få indsigt i de bagvedliggende abstrakte og almene principper, og videre at kun de færreste, dem der selv frembringer diskurser, vil opnå den indsigt, at diskurser i grunden består af ”uorden, manglende sammenhæng og det utænkeliges mulighed” (op.cit.:78f). Avu-faget Samarbejde og kommunikation kunne være eksempel på sådan en ny diskurs, hvor det utænkelige netop at blevet tænkt og har resulteret i frembringelsen af en tværfaglig konstruktion. Klassifikation opbygger ifølge Bernstein (op.cit.:79) karakteren af det sociale rum med hensyn til stratifikationer, distributioner og lokaliseringer, og samtidig etableres sociale arbejdsdelinger og identiteter. ”Klassifikation henviser til hvad” (op.cit.:80).

Rammesætningen skabes af regler, der kontrollerer, regulerer og legitimerer kommunikationen i pædagogiske relationer. Analytisk skelner Bernstein mellem regler for social orden, kaldet *regulativ diskurs*, dvs. de former for hierarkiske relationer, der er i feltet, herunder forventningerne til modtagerens adfærd, karakter og væremåde, og regler for diskursiv orden, kaldet *undervisningsdiskurs*, dvs. regler for udvælgelse, rækkefølge, tempo, kriterier og evaluering (op.cit.:80f). Begge regelsæt refererer til kontrolforhold. Bernstein indfører følgende definition:

”Rammesætning = undervisningsdiskurs/regulativ diskurs” (Bernstein 2001d [2000/1996]:81),

i betydningen at undervisningsdiskurs er indlejret i den regulative diskurs – eller sagt med andre ord: rammesætning drejer sig om *hvordan*, dvs. forholdet mellem afsender og modtager, og ”om hvem *der kontrollerer* hvad” (op.cit.:80).

I et tidligere arbejde omtaler Bernstein det samme forhold mellem undervisningsdiskurs (der formidler specialiserede kompetencer og deres indbyrdes relationer) og regulativ diskurs (som skaber en specifik orden, relation og identitet) som *pædagogisk diskurs*, der forstås som en regel, der indlejrer og underordner en kompetencediskurs i en social ordens diskurs (Bernstein 2001e [1990]:151). Som jeg læser Bernstein er begreberne undervisningsdiskurs og kompetencediskurs synonyme. Inden jeg fortsætter i dette spor, skal jeg anføre endnu nogle bemærkninger om begrebet rammesætning og introducere begrebet pædagogisk kode.

Det gælder for rammesætning, at også den kan være både stærk og svag. Men klassifikation og rammesætning behøver ikke at følge hinanden, så de samtidig er enten stærke eller svage. Klassifikationen kan som vist inden for FVU-læsning være stærk: Én er på trin 1 og løser den slags opgave, og en anden er på trin 2 og løser en anden slags opgaver – og samtidig kan rammesætningen være svag, sådan at kursusedtageren selv vælger, hvorvidt han eller hun vil løse alle opgaverne, hvor hurtigt han eller hun vil gå frem, hvordan undervisning og pauser skal mikses, eller om vedkommende vil deltage i den afsluttende prøve. I den stærke rammesætning har afsenderen, dvs. læreren, tydelig kontrol, og der er tale om en *synlig pædagogisk praksis*. I den svage rammesætning har modtageren *tilsyneladende* mere kontrol (Bernsteins fremhævnings, 2001d [2000/1996]:80), og der vil formentlig være tale om en *usynlig pædagogisk praksis*, hvor diskurserne er underforståede og ukendte for modtageren (ibid.). FVU-eksemplet afdækker, hvori det *tilsyneladende* består: Kursusedtageren, som har sprunget de opgaver over, som han eller hun havde mest brug for, eller som har brugt mere tid på kaffepause end studier, vil ikke have en chance for reelt at komme videre. Kursusedtagerens manglende færdigheder vil udskille vedkommende i enhver situation, hvor færdighederne er nødvendige – også selv om vedkommende skulle have snublet sig til at skrabe point nok sammen til at bestå en FVU-prøve, hvilket uheldigvis ikke er noget særsyn ifølge flere af de lærere, jeg har talt med.

Rammesætning har ligesom klassifikation også gradueringen indre og ydre (op.cit.:82). Den. Det kunne fx være bekendtgørelsesmæssige forskrifter for undervisningens tilrettelæggelse som bestemmer, hvordan man overhovedet må beskæftige sig med stoffet. Den indre værdi angår kontrollen med kommunikationen, hvormed individerne indefra påvirker den pædagogiske praksis, og her kunne eksemplet være det modsatte, nemlig kursusedtagernes eksplicite krav til undervisningens tilrettelæggelse, men man

kunne også forestille sig den situation, at en kursusedtager nærmest rutinemæssigt spørger om det samme om og om igen og derved påvirker tempoet.

3.3.2 Pædagogisk kode

Med begreberne om klassifikation og rammesætning på plads foretager Bernstein det greb at definere begrebet pædagogisk kode efter følgende formel:

$$\text{Pædagogisk kode} = \frac{+/- \text{ klassifikation}^{i-y}}{+/- \text{ rammesætning}^{i-y}} \quad (\text{klassifikation er indlejret i rammesætning})$$

En af Bernsteins pointer er, at *"der kan genereres et meget stort spænd af modaliteter"* (Bernstein 2001d [2000/1996]:81) for formidling, dvs. måder, den pædagogiske kode kan forekomme på, idet stærk/svag og indre/ydre kan variere uafhængigt af hinanden både i 'tæller' og 'nævner', og dermed har begrebet pædagogisk kode et indbygget forandringspotentiale. Klassifikation og rammesætning skal forstås som regulatorer for den pædagogiske praksis' modaliteter – specielt for *"modaliteter for officielt elabererede koder"* (op.cit.:83), eller med andre ord for de måder, som uddannelsesverdenen har indrettet sin pædagogiske praksis på. Bernstein foreslår, at hvis man kan iagttage skifte fra stærk til svag rammesætning eller klassifikation i en bestemt sammenhæng, så er der grund til at undersøge, hvem der er ansvarlige for forandringen, og om der fremdeles er værdier, som er stærke (ibid.).

Bernstein fremhæver selv to pointer vedrørende pædagogisk kode. Den første pointe er, at

"klassifikation og rammesætning giver os reglerne for den pædagogiske kode, dvs. den pædagogiske praksis, men ikke for diskursen." (Bernstein 2001d [2000/1996]:82).

Samme problematik – forskellen mellem formidlingsmekanismen og det, der formidles – har Bernstein behandlet i et tidligere arbejde (2001e [1990]:138). Hvad der i denne sammenhæng har undret Bernstein er, at der i forskellige samfund (lande) gør sig en overvældende lighed gældende mellem pædagogiske formidlingsprocesser, uanset hvilke undervisningsdiskurser (ideologier), formidlingsprocessen knytter an til (ibid.). Skoler er nu engang skoler med formidlere og modtagere af diskurser (fag, indhold i undervisningen), der er produceret uden for skolen selv.

Bernsteins pointe i denne forbindelse er, at teorier om kulturel reproduktion, som både er hans eget og også Bourdieu & Passeron's ærinde, skal kunne frembringe empirisk beskrivelse af både formidlingsprocessen og diskursen, dvs. hele uddannelsesagenturet. Bernstein argumenterer for, at Bourdieu & Passeron i deres værk om *Reproduktionen* (2006 [1970]) ikke stiller analysebegreber til rådighed, som kan beskrive uddannelses-

agenturernes (skolernes) form, praksisser og indhold (Bernstein 2001e [1990]:140). Bourdieu & Passeron's interesse – og med dem mange andre teoretikere inden for feltet kulturreproduktion ifølge Bernstein – samler sig om at forstå, ”hvordan ydre magtrelationer overføres af systemet” (ibid.), og Bernstein konkluderer, at:

”Bourdieu's analyser fastholder en dyb skepsis over forsøg på formildende omskrivninger af kontrol” (Bernstein 2001e [1990]:140),

hvilket vil sige, at Bourdieu ifølge Bernstein har overset de forandringspotentialer, der ligger indbygget i selve den pædagogiske formidlingsproces. Jeg medgiver, at Bernsteins teoretiske begrebsapparat gør det muligt at komme nærmere på beskrivelse af uddannelsesagenturer i deres helhed, end det begrebsapparat Bourdieu & Passeron stiller til rådighed i *Reproduktionen* (2006 [1970]). Til gengæld finder jeg, at Bourdieus begrebssætning af relationerne mellem felt, habitus og kapital, understreger socialiseringsprocessen som både kropsligt og bevidsthedsmæssigt forankret, sådan at modstillingerne mellem individ og samfund, agent og struktur og subjekt og objekt overskrides. Hermed kan der sættes ord på relationer og processer frem for på ting og tilstande.

Den anden pointe vedrørende pædagogiske koder, som Bernstein fremhæver, er, at modellen genererer modaliteter for formidling, ”men der er ingen forbindelse mellem formidlingsmodellen og tilegnelsesprocessen” (Bernstein 2001d [2000/1996]:83). Problemet er, at klassifikationens styrke kan være sådan, at afsender og modtageren ikke kan identificere de samme problemstillinger i diskursen (op.cit.:84). Enhver, der har deltaget i undervisning, ved, at lærer og elev kan have svært ved at kommunikere: Hvad er det egentlig eleven spørger om – og hvad er det for svar, læreren giver? Sommetider ender kommunikationen i det rene ’goddag mand økseskaft.’

3.3.3 Diskurser, kontekster og rekontekstualisering

Bernstein skelner mellem tre kontekstfelter, hvor henholdsvis uddannelsesdiskursen, uddannelsespraksis og uddannelsesorganisation genereres. Uddannelsesdiskursen produceres i den primære kontekst, dvs. i det intellektuelle felt, der skaber, modificerer og forandrer nye ideer, og processen omtales som den primære *kontekstualisering* (Bernstein 2001e [1990]:158). I den sekundære kontekst, som Bernstein opdeler i fire niveauer (videregående uddannelser, de gymnasiale uddannelser, grundskolen og førskolen), hvor uddannelsespraksisser udfolder sig, foregår en selektiv *reproduktion* af uddannelsesdiskurs (ibid.). Det er således ikke alt, som det intellektuelle felt producerer, der finder vej til reproduktionsfeltet. Imellem den primære og den sekundære kontekst findes en *rekontekstualiseringskontekst*, som består af felter,

"hvis positioner, agenter og praksisser drejer sig om teksters og praksissers flytning fra den diskursive produktions primære kontekst til den diskursive reproduktions sekundære kontekst." (Bernstein 2001e [1990]:159).

Disse rekontekstualiseringsfelter beskæftiger sig med uddannelsesorganisering og omfatter fx statslige fagministerier, lokale uddannelsesmyndigheder, universiteter, forlag og andre organisationer og alle disses medarbejdere og brugere. I rekontekstualiseringerne transformeres primære tekster.¹² I min undersøgelse tager jeg fat i forskellige rekontekstualiseringsfelter for at belyse deres indflydelse på den formidling og reproduktion, der foregår i undersøgelsens sekundære kontekst.

Den pædagogiske diskurs (undervisningsdiskurs¹³ (kompetencediskurs) indlejret i og underordnet social orden, jf. ovenfor), der frembringes ved rekontekstualisering (af uddannelsesdiskurs), skaber imaginære fag (op.cit.:164). Hermed pointeres, at ingen skolefag, end ikke dem, der kan vise direkte tilbage til videnskabsfag med selvstændig forskning (uddannelsesdiskurs), fx FVU-matematik, avu- psykologi eller hf-dansk, er mere naturgivne end såkaldt tværfaglige fag som fx avu-faget Samarbejde og kommunikation. Alle skolefag har været igennem former for rekontekstualisering, inden de slippes løs i en pædagogisk diskurs.

Bernstein betjener sig af endnu et par diskursbegreber: Vertikal og horisontal diskurs, som han definerer som to modstillede vidensformer. *Horisontal diskurs* – eller horisontal viden – defineres således:

"En horisontal diskurs indebærer et sæt af strategier, som er lokale, segmentarisk organiserede, kontekstspecifikke og –afhængige, for således at maksimere berøringsfladen til personer og bosted." (Bernstein 2001f [1999]:223).

Heri ligger, at der er tale om en slags common sense-viden, som berører alle (op.cit.:222).

Heroverfor står *vertikal diskurs* – eller vertikal viden – som

"antager [...] form af en sammenhængende, eksplicit og systematisk princip-baseret struktur, som er hierarkisk organiseret, således som det er tilfældet i naturvidenskaberne, eller den antager form af en række specialiserede sprog med specifikke udspørgelsesmåder og specifikke kriterier for tekstens produktion og cirkulation, som det er tilfældet i socialvidenskaberne og humaniora." (Bernstein 2001f [1999]:222).

Sammenholdt med Aristoteles' kundskabsforståelse er den horisontale diskurs forbundet med *techne/poiesis*, *fronesis/praxis* og kompetencer, mens vertikal diskurs er forbundet med *episteme/theoria* og kvalifikationer, jf. afsnit 2.1. Begreberne om horisontale og ver-

¹² Bernstein definerer *tekst* som *"hvad som helst, der påkalder sig evaluering, og det behøver ikke at være andet end blot den mindste bevægelse"* (2001c:86).

¹³ Uddannelsesdiskurs er noget, der frembringes i den primære kontekst, hvorimod undervisningsdiskurs og pædagogisk diskurs befinder sig i den sekundære kontekst.

tikale diskurser adresserer desuden de samme problemstillinger som Bourdieus begreber om implicit og eksplicit pædagogik, jf. afsnit 3.1.2.

3.3.4 Kompetencediskurs ~ kompetencebegrebet

Jeg har i afsnittet ovenfor og i forbindelse med begrebet rammesætning nævnt begrebet pædagogisk diskurs, hvorved forstås en regel, der indlejrer og underordner en *kompetencediskurs* i en social ordens diskurs (min kursivering, Bernstein 2001e [1990]:151). Bernstein definerer samme sted kompetencediskurs som *"færdigheder af forskellig slags"*. I Bernsteins forståelse vil det at have kompetence sige at have færdighed – man kan udføre noget.

Bernstein har (ligesom mange andre) undret sig over, hvordan kompetencebegrebet er trængt ind i uddannelsesverdenen fra forskellige tilgrænsende fagområder. Inden for lingvistikken arbejdede Noam Chomsky med sproglig kompetence, i psykologien arbejdede Jean Piaget med kognitiv kompetence, i socialantropologien arbejdede Claude Lévi-Strauss med kulturel kompetence, i sociologien arbejdede Harold Garfinkel med deltaferkompetence, og i sociolingvistikken arbejdede Dell Hathaway Hymes med kommunikativ kompetence (Bernstein 2001c [2000/1996]:189). Ved at arbejde med kompetencer på disse måder, bliver

"kompetencer [...] i egentligste forstand kreative og erhverves ubemærket gennem uformelle interaktioner. De er praktiske erhvervelser. Tilegnelsen af disse procedurer unddrager sig magtrelationer [...] de procedurer, som konstituerer en given kompetence, betragtes som et socialt fænomen [...]."
(Bernstein 2001c [2000/1996]:189).

Dette leder Bernstein til at sige, at kompetencebegrebet dermed får en social logik, som han summerer op i fem punkter, der i korthed omhandler, at:

- alle er kompetente – ingen er præget af underskud (universelt demokrati)
- subjektet er aktivt og skabende
- subjektet er selvregulerende
- der er et kritisk, skeptisk syn på hierarkiske relationer – kompetenceteorier har et emancipatorisk anstrøg
- det afgørende øjeblik ligger i kompetencens realisationsmoment – tidsperspektivet er nutid (op.cit.:190).

Bernstein nævner videre, at kompetencebegrebet ikke er kommet i vælten med henblik på uddannelsesområdet, og at lanceringen inden for de forskellige videnskabsområder sandsynligvis skyldes et fælles antipositivistisk standpunkt, men hans kritik går på, at ved at fokusere på subjektets tilegnelse af kompetencer, så mister man blikket for, at makroniveauet (samfundet) har indflydelse på formidling og tilegnelse, jf. begrebsdannelsen vedrørende pædagogisk kode ovenfor. Bernstein hævder, at fokuset på kompetence har re-

kontekstualiseret sig inden for uddannelsesområdet, og det udfolder han i to typer af pædagogiske modeller, kompetencemodellen og præstationsmodellen.

3.3.5 Pædagogiske modeller og modi

		Kompetencemodellen		Præstationsmodellen	
Kategorier	<i>Diskurs</i>	Svagt klassificeret	Projekter, temaer og oplevelser med modtagerkontrol og udøvelse af kompetence – ingen stratifikation mellem modtagerne	Stærkt klassificeret	Specialisering af emner, færdigheder og procedurer, uden modtagerkontrol - modtagerne stratificeres
	<i>Rum</i>		Betydelig modtagerkontrol med rumfunktionen		Rum og pædagogiske praksisser er tydeligt regulerede
	<i>Tid</i>		Nutid - det særlige øjeblik, hvor kompetence udøves		¹⁴
Evaluering		Vægten er på det, der er til stede i modtagerens produkt		Vægten er på det, der mangler i produktet	
Kontrol		Er lavt prioriteret – formidleren opfattes som hjælper og modtageren som selvregulerende – ”ligesom”-relationer hvor forskelle mellem modtagere ikke stratificeres		Modtagerne indlejres i en disciplinerende regulering	
Pædagogisk tekst		Teksten er modtagerens kognitive og følelsesmæssige kompetenceudvikling		Teksten er modtagerens præstation, som er genstand for graduel evaluering	
Autonomi		Opbygning af særlige pædagogiske praksisser og kontekster afhængig af modtagerne – undervisningsmaterialer fremstilles af lærerne – ønske om emancipation og opposition – introjiceret identitetsdannelse		Ydre regulering såsom curriculumreguleringer, økonomiske og lokale reguleringer er afhængig af modaliteten (indadvendt eller udadvendt) - projiceret identitetsdannelse	
Økonomi		Tæmmelig ressource- og omkostningskrævende		Mindre ressource- og omkostningskrævende	

Fig. 11. Bernsteins pædagogiske modeller.

¹⁴ Bernstein omtaler ikke præstationsmodellens tidsperspektiv – men det ligger implicit i teksten, at modtagerne (kursusdeltagerne) skal præstere færdigheder m.v., der er fastsat før undervisningen finder sted – tidsperspektivet kan således siges at være fortiden.

Bernstein skelner mellem kompetencemodellen og præstationsmodellen (Bernstein 2001c [2000/1996]:191-202), fig. 11. I praksis for *den pædagogiske kompetencemodel* fokuseres på proceduremæssige fællestræk i en gruppe, og forskelle mellem deltagerne ses som komplementære bidrag, modellen betragtes som terapeutisk, og den er knyttet til introjicerede identitetsdannelser. I praksis for *den pædagogiske præstationsmodel* lægges der vægt på et specifikt output fra modtageren, præstationsmodellen forekommer på alle niveauer af officiel uddannelse, den tager udgangspunkt i at modtagerne har deficit af viden, modellen betragtes som instrumentel, den tjener økonomiske formål og er knyttet til projicerede identitetsdannelser. Med inspiration i en oversigtstabel af Bernstein samt hans uddybende kommentarer (op.cit.:192ff) viser skemaet i fig. 11 karakteristiske træk og egenskaber ved de to modeller.

Til hver af de to modeller knytter Bernstein tre karakteristiske modi (måder). For kompetencemodellen er kriteriet for skelnen, hvad "ligesom"-relationen drejer sig om:

1. De *liberale/progressive* kompetencemodi henviser til procedurer, der er individuelt lokaliserede med fokus rettet mod det intra-individuelle potentiale, som er fælles for alle individer; "ligesom"-relationen er lokaliseret i individet; det handler om emancipatorisk udvikling af bevidsthed og fælles humanitet i opposition mod traditionel paternalistisk undertrykkelse; institutionaliseret af den nye middelklasses symbolanalytikere i fx lilleskoler
2. De *populistiske* kompetencemodi tager udgangspunkt i kommunikative kompetencer i en lokal ofte undertrykt kultur; "ligesom"-relationen er lokaliseret i den lokale kultur; den forudsætter modsætning mellem officiel og lokal pædagogisk praksis; det handler om at anerkende bevidsthed og fælles lokal kultur; institutionaliseret i fx religiøse og/eller etniske privatskoler
3. De *radikale* kompetencemodi, som fokuserer på muligheder og begrænsninger med fælles emancipatorisk sigte; "ligesom"-relationen går på tværs af klasser og grupper; det handler om at forandre bevidsthed og skabe fælles position og opposition; er ikke institutionaliseret, men kan fx forekomme som uformel voksenundervisning i udkantsområder, hvor indbyggerne søger at opbygge en fælles opposition som værn mod metropolernes undertrykkelse af udkantsområderne; er fraværende i det officielle rekontekstualiseringsfelt.

For præstationsmodellen er kriteriet for skelnen mellem de tre modi den måde, hvorpå deres tekster (det som modtageren skal præstere) specialiseres, dvs. ”forskellig fra”-relationer:

1. De *singulære* præstationsmodi omfatter videnstrukturer i særlige navngivne rum, som eksempelvis traditionelt organiserede VUCer, hvor fagene i FVU, avu og hf netop er karakteriseret ved at være forskellige fra hinanden, og ved at de (ofte) har deres egne faglokaler, og indhold, praksisser, adgangsregler, eksaminer etc. er nøje fastlagte; modtageren skal præstere viden om bestemt stof i de enkelte fag
2. De *regionale* præstationsmodi opbygges med rekontekstualisering af singulære modi i større enheder; regioner er grænseflader mellem singulære modi og de teknologier, de udgør, fx ingeniør-, medicin- og arkitektuddannelserne; regioner er forskellige fra hinanden; modtageren skal præstere viden om bestemt regionaliseret stof
3. De *generiske* præstationsmodi er forholdsvis nye og adskiller sig fra de øvrige modi ved følgende:
 - a. *Rekontekstualiseringens lokalisering*: De er konstrueret og distribuerede uden for og uafhængigt af pædagogiske rekontekstualiseringsfelter; de har afsæt i ”kompetence”-metodologier, som fremføres under ministerielle auspicer, i Danmark fx Det Nationale Kompetenceregnskab
 - b. *Fokus*: De har fokus på erfaringer med arbejde og liv uden for skolen
 - c. *Lokalisering*: De findes fortrinsvis i voksenuddannelserne
 - d. *Underkendelse*: De fremkaldes gennem funktionel analyse af underliggende, uudtalte faktorer (”kompetencer”), som er nødvendige for at udøve en færdighed; den kompetence, der stræbes mod i generiske præstationsmodi, har imidlertid kun optaget genklangen af de oprindelige kompetencer ude i virkeligheden, og dermed er det kulturelle grundlag for de oprindelige kompetencer blevet nedtonet, og det, der bliver tilbage, er et tomt begreb om evnen til at lære, dvs. en tom læringskompetence; de oprindelige kompetencer er blevet underkendt – modtageren skal præstere kompetence til at lære.

Vedrørende lokalisering og underkendelse i de generiske præstationsmodi henviser Bernstein til Jones & Moore (1995) og Whitty (1991).¹⁵

¹⁵ Jones, L. & Moore, R. (1995): Appropriating competence: the competency movement, the New Right and the ‘culture change’ project. *British Journal of Education of Work*.

I tidligere arbejder har Bernstein indført begreberne synlig og usynlig pædagogik (fx 2001b [1990]). *Synlige pædagogikker* skaber forskelle mellem modtagerne og stratificerer dem og relaterer sig dermed til præstationsmodellerne. *Usynlige pædagogikker* retter sig mod indre procedurer i modtagerne og relaterer sig dermed til kompetencemodellerne.

Jeg opfatter disse seks modi som skematiserede eksempler, der ikke nødvendigvis i deres rene form dækker ethvert forløb, der måtte findes i KOM-UD eller andre konkrete uddannelsesforløb. Jeg vil derfor benytte Bernsteins overordnede skelnen mellem kompetence- og præstationsmodeller og hans seks modi som grundlag og værktøj for analysen af undervisningen i mine cases.

3.3.6 Symbolsk kontrol

Bernsteins vej ind i uddannelsessociologien består i at begrebssætte og derudfra teoretisere over, hvordan uddannelse er positioneret i verden, og hvilken rolle uddannelse og undervisning spiller. Således når han frem til, at der i uddannelsesverdenen foregår en pædagogisering af symbolsk kontrol.

Bernstein siger om de artikler, jeg henviser til i dette kapitel, at de beskæftiger sig med pædagogiseringen af symbolsk kontrol i lokale og offentlige agenturer (Bernstein 2001a:20). Bernstein definerer symbolsk kontrol som

"et redskab for frembringelsen af specifikke bevidsthedsformer og disses distribution via former for kommunikation, der formidler en given magtfordeling og distribution af dominerende kategorier på kulturområdet. Symbolsk kontrol omsætter magtrelationer til diskurs og diskurs til magtrelationer." (Bernstein 2001c [2000/1996]:123).

Eller sagt i modsat rækkefølge: På kulturområdet hersker en given magtfordeling og nogle dominerende kategorier. Gennem kommunikation af denne magtfordeling og disse kategorier frembringes og distribueres bestemte bevidsthedsformer. Den samlede proces kaldes symbolsk kontrol. Bernstein fremhæver, at begreberne klassifikation og rammesætning *"tilvejebringer midler til at forstå processen i symbolsk kontrol"* (Bernstein 2001d [2000/1996]:72). Det er således indsigt i forholdene vedrørende grænsedragning, undervisningsdiskursen og den sociale orden, der sætter os i stand til at forstå, hvordan den symbolske kontrol fungerer.

Bernstein arbejder med begrebet 'feltet for symbolsk kontrol', som er

"et sæt af agenturer og agenter, som specialiserer sig i diskursive koder, som de behersker" (Bernstein 2001c [2000/1996]:123).

I feltet for symbolsk kontrol agerer de dertil hørende *klasseagenter*, som er

Whitty, G. (1991): The new right and the national curriculum i: Moore, G. og Ozga, J. (red.): *Curriculum Policy*, Oxford: Pergamon/Open University.

”de agenter, som kontrollerer midler, kontekster og muligheder for diskursive ressourcer (diskursive koder) i agenturer på feltet for symbolsk kontrol” (Bernstein 2001c [2000/1996]:129),

og som bl.a. omfatter lærere og uddannelsesagenter (op.cit.:131). Bernstein opererer med yderligere to grupper af klasseagenter: Den *herskende klasse*, som er

”de agenter, der har afgørende magt over beslutninger med hensyn til midler, kontekst og muligheder for fysiske ressourcer, og dermed i sidste ende produktionskoder” (Bernstein 2001c [2000/1996]:129),

og *arbejderklassen*, som er

”de agenter, som på forhånd, men ikke nødvendigvis passivt, beherskes ved hjælp af produktions- og diskursive koder” (Bernstein 2001c [2000/1996]:129).

Man kan naturligvis mene, at det er en noget grov opdeling (og måske utidssvarende navngivning), men man skal være opmærksom på, at opdelingen i de tre klasser kun refererer til, hvilke koder – produktionskoder eller diskursive koder – som klasseagenterne har kontrol eller beslutningsmagt over, eller om klasseagenterne beherskes af andre ved hjælp af disse koder. Den herskende klasse synes ret åben for adgang, idet man kan diskutere, hvor meget magt, der skal til for at udgøre ’afgørende magt’. På samme måde vil en del mennesker, som ikke opfatter sig som arbejdere i gammeldags forstand a la landarbejder eller industriarbejder, høre til arbejderklassen i henhold til ovennævnte definition, eftersom de hverken har kontrol eller beslutningsmagt over hverken den ene eller den anden kode, og dermed tilhører de klassen af beherskede.

Bernstein reserverer begrebet ’symbolsk kontrol’ til kontrol med kulturområdets diskursive koder, og han tillægger agenterne i feltet for symbolsk kontrol en autonom rolle. Bernstein ser ikke denne klasse som behersket af klasseagenterne fra den herskende klasse, der har magten over de fysiske ressourcer. De to klasser har så at sige delt verden imellem sig: Den ene klasse tager sig af kulturen og den anden af naturen og tilsammen behersker de to klasser den tredje klasse.

Man kan naturligvis spekulere på, om der trods alt skulle ligge en rangordning i Bernsteins måde at benævne klasseagenterne på: Den herskende klasse versus klasseagenterne for symbolsk kontrol? Hvad vejer tungest: Magten over de fysiske ressourcer eller magten over måden at tale om de fysiske ressourcer? Det forekommer som om, det er mere magtfuldt at tilhøre den herskende klasse end den klasse, der har symbolsk kontrol.

I Bourdieus begrebsverden er symbolsk vold forankret anderledes end symbolsk kontrol hos Bernstein. De to centrale pointer ved magten til at udøve symbolsk vold er, at legitimeringen er skjult og selvbekræftende, jf. afsnit 3.1.5, men bag om legitimeringen er

altid den dominerende gruppe eller klasse, som både dominerer dem, der har fået magten til at udøve symbolsk vold og dem, den symbolske vold udøves mod. Hermed kan jeg vende tilbage til den betragtning, at Bourdieu ifølge Bernstein har overset de forandringspotentialer, der ligger indbygget i selve den pædagogiske formidlingsproces, jf. afsnit 3.3.2, en betragtning der dog ikke er uimodsagt af Bourdieu, jf. afsnit 3.1.2.

3.4 Sammenfatning

Om end begrebsapparatet er forskelligt hos Bourdieu og Bernstein er der en række paralleller. Både Bourdieu og Bernstein har øje for, at ikke alle kommer lige let og lige langt gennem uddannelsessystemet. Hvor Bourdieu ifølge Bernstein har fokus på relationer *mellem* felter og hermed uddannelsessystemets rolle, har Bernstein selv mere fokus på relationerne *i* feltet og hermed de uddannelsessøgendes og de pædagogiske agenter roller. Bernstein har udviklet en række begreber, hvormed man kan beskrive og forstå relationerne i uddannelsesfeltet, hvorimod Bourdieus begrebssæt kan anvendes på alle former for sociale rum.

Bourdieu tager afsæt i, at agenternes *habitus* er kropsligt forankret som *praktisk sans* og udvikles i komplekse samspil af meningsfuld handlen, og at *habitus* livet igennem kan præges gennem pædagogisk arbejde og erhvervelse og kapitalkonvertering af nye *kapitaler*. Bernstein når frem til noget lignende, nemlig at uddannelsessystemet pædagogiserer symbolsk kontrol, som ender op med at frembringe og distribuere bestemte bevidsthedsformer. Ifølge Bernstein udøves symbolsk kontrol af klasseagenter i feltet for symbolsk kontrol, som han knytter specielt til kulturområdet som kontrol med diskursive koder. Ved siden af findes der produktionskoder, som den herskende klasse har beslutningsmagt over. Den samlede kontrol og magt er således for Bernstein forankret i disse to klasser, som står overfor en tredje klasse, der ikke har del i magten, men som på grund af den intenderede pædagogisk distribuerede bevidsthed ofte selv fravælger uddannelse ud over det lovpligtige. Hos Bourdieu består symbolsk vold i, at dominerende perceptionskategorier og vurderingskriterier er inkorporeret i alle agenter samtidig med, at dominansforholdet kollektivt er miskendt og således udgør en slags social magi, der virker, uden nødvendigvis at være intenderet eller bevidst. For Bernstein er der ingen social magi, men i stedet er der klasseagenter på færde i feltet for symbolsk kontrol.

Bourdieu skelner mellem *implicit pædagogik*, der lægger vægt på praktisk omgang med ting, og som i mindre grad prædisponerer modtageren for sprogliggjort teoretiseringen, over for *eksplicit pædagogik*, hvor netop det sprogliggjorte har forrang. Disse to begreber kan forstås parallelt med Bernsteins viden-begreber om henholdsvis *horisontal diskurs*, der er knyttet til det lokale, segmentarisk organiserede, kontekstspecifikke og –afhængi-

ge, og *vertikal diskurs*, der er knyttet til det eksplicite, systematiske, principbaserede, hierarkisk organiserede og specialiseret sprogliggjorte. Begge begrebssæt kan videre forbindes med de aristoteliske kundskabsforståelser med henholdsvis *techne/poiesis* og *fronesis/praxis* overfor *episteme/teoria*.

Magtfeltet og det bureaukratiske felt (Bourdieu) mener jeg kan paralleliseres med Bernsteins begreber om henholdsvis *primær kontekstualisering*, dvs. produktion af uddannelsesdiskurs og *rekontekstualiseringskontekst* for uddannelsesorganisering. Kombinationen af disse begrebssæt vil jeg benytte i analyserne i de følgende kapitler.

Bernstein har udviklet to pædagogiske modeller, *kompetencemodellen* og *præstationsmodellen*, men hver sit sæt af karakteristiske modi, som jeg i analyserne i de følgende kapitler vil holde kursusforløbenes faglige indhold i mine cases op mod. Samtidig vil jeg benytte Bourdieus begreber om *habitus*, kapitaler, disposition, social position og positionering til at forstå den sociale dynamik og forandringer omkring kursusdeltagerne.

4. Metode og design

I kapitlet diskuterer jeg mine metodologiske, ontologiske og epistemologiske overvejelser og de konsekvenser, jeg drager heraf. Jeg redegør for mit valg af det multiple casedesign, min egen placering i genstandsfeltet og min beskyttelse af informanterne. Herefter gennemgår jeg designet for mine undersøgelser, herunder adgangen til casene, spørgeskemaer, observationer, interviews og det skriftlige kildemateriale. Kapitlet rundes af med præsentation af de empirisk baserede temaer, som mine data lægger op til.

4.1 Metodologiske overvejelser

Metodologiske overvejelser, som handler om alt det, man som forsker bør være opmærksom på i forskningsprocessen, bør i princippet foretages forud for, at et forskningsprojekt sættes i værk. Når det hele er gennemtænkt på forhånd, kan forskningsprocessen køre næsten af sig selv. Men måske ville der så slet ikke være nogen grund til at gennemføre forskningsprojektet. Hvis det er muligt forlods at lægge nagelfaste skinner ud, må det bero på, at der allerede eksisterer valid viden om emnet og sikre metoder – og en ny undersøgelse ville være overflødig. Jeg mener, at det altid er relevant at spørge til, om vores viden stadig er valid og reflektere over de anvendte metoder. I praksis viser det sig ofte, at den eller de metoder og det undersøgelsesdesign, man har forudskikket, ikke helt kan gennemføres eller fanger det, man havde forestillet sig. Alt dette for at sige, at jeg i mit forskningsforløb løbende har stillet mig metodologiske spørgsmål, og jeg har løbende måttet revidere mine planer, så de kunne matche den virkelighed, jeg befandt mig i. Det er desuden min oplevelse, at efterhånden som det empiriske materiale begyndte at tegne sig, så åbnede den relevante faglitteratur sig samtidig på en mere givende måde.

Det ontologiske spørgsmål: hvad er det, som er? og det epistemologiske spørgsmål: hvordan kan vi få viden om det? er udgangspunkt for, hvordan man overhovedet kan begynde at opbygge viden. Det fremgår af forskningstemaet og problemformuleringen mv., jf. kap. 1, at mit sigte er eksplorativt og vidensgenererende. Det peger på, at de undersøgte fænomener skal opøges, som de udfolder sig i praksis og induktivt forstås derudfra.

4.1.1 Ontologiske overvejelser

De spørgsmål, jeg stiller i problemformuleringen, i forskningsspørgsmålene og i arbejds-spørgsmålene, kredser om at få viden om kursusedtagernes læring, sociale positioner og positioneringer i den konkrete virkelighed, det foregår i. Der er tale om sociale interaktioner, og med Berger & Luckmann (2007 [1966]:53) er det et videnssociologisk problem at analysere den sociale konstruktion af virkeligheden. Berger & Luckmann (op.cit.:99f) taler videre om, at der set i lyset af overleveringer mellem generationer består et gensidigt, tre-ledet dialektisk forhold mellem mennesket og den sociale verden, hvor første led er en eksternalisering, andet led en objektivering og tredje led en internalisering: "*Samfundet*

er et menneskeligt produkt. Samfundet er en objektiv virkelighed. Mennesket er et socialt produkt.” (Do).

Ontologisk kan man mene, at virkeligheden er af objektiv natur, som trænger sig ind i menneskets bevidsthed udefra. Dette standpunkt repræsenterer realismen, der antager, at virkeligheden består af en real substans, en essens, som mennesker ikke behøver at have erkendelse og bevidsthed om, essensen er der alligevel, og man kan tilvejebringe positiv, objektiv viden om denne essens. Eksempel herpå er ’kritisk realisme’, som antager, at der findes reel virkelighed, verden er ikke kun tankekonstruktion, strukturer i den sociale verden forårsager og skaber begivenheder, der kan iagttages empirisk (Archer 1998). Modsæt kan man mene, at virkeligheden er produkt af menneskelig bevidsthed og erkendelse. Dette standpunkt kaldes nominalismen,¹⁶ og det erklærer, at virkeligheden er produkt af menneskelig bevidsthed og erkendelse, dermed har virkeligheden ikke nogen essens. På yderfløjen i den nominalistiske side af kontinuummet finder vi ’socialkonstruktionismen’ (Gergen 1997 [1994]), der dyrker det sociale, det sproglige og det diskursive element i erkendelse og skabelse af virkeligheden. Berger & Luckmann placerer sig mellem de ovenfor skitserede standpunkter med deres tre-ledelede dialektiske tilgang, som jeg forstår som en stadigt igangværende dynamisk bevægelse: Mennesket påvirker samfundets objektive virkelighed, som igen trænger ind i menneskets bevidsthed – et socialkonstruktivistisk standpunkt, jeg med Bourdieu og Bernstein i bagagen kan tilslutte mig.

Det forekommer mig, at den kritiske realisme i for ringe grad medtænker de magtforhold, der kommer til udtryk i den menneskelige konstruktion, og at socialkonstruktionismen tenderer til at overse den fysiske verden. Min intension er at tage både den fysiske verden og den sociale konstruktion heraf i betragtning og samtidig kritisk undersøge interesser og magtforhold i genstandsfeltet. Virkeligheden består, som jeg ser det, af fænomener, der udsættes for social konstruktion. Selve erkendelsen, ser jeg som konstruktionsprocesser, der foregår i bestemte sociale og historiske kontekster, hvilket har erkendelsesteoretisk konsekvens.

4.1.2 Epistemologisk konsekvens

Den epistemologiske konsekvens er, at viden har frønetisk karakter. Det vil sige, at viden er værdiladet, erfaringsbaseret, konkret og kontekstafhængig (jf. afsnit 2.1, fig. 3). Heraf udleder jeg, at viden ikke kan konstrueres frit. Viden konstrueres ud fra de erfaringer, vi allerede besidder, ud fra de værdier, vi prioriterer, og i relation til den konkrete situation,

¹⁶ Nominalisme: Den opfattelse, at almenbegreber kun eksisterer som navne, Dansk Fremmedordbog, Gyldendals Store Røde Ordbøger, 1999.

vi befinder os i. At skabe viden er dermed en aktiv formningsproces, som dog begrænses af den virkning, den fysiske verden har og den historiske situation, det foregår i. Virkeligheden gør så at sige modstand, hvis de forsøg, vi gør på at forstå og konstruere viden om virkeligheden ikke er i rimelig overensstemmelse med virkeligheden.

Viden kan være tavs (Polanyi (1983 [1966])), kropsliggjort som praktisk sans (Bourdieu 2007 [1980]), jf. også afsnit 2.1, hvilket er kendetegnende for en del af den af den erhvervsfaglige viden, mange af mine informanter besidder, eller viden kan være propositionel, hvilket er kendetegnende for almenfaglig skolebaseret viden. Epistemisk viden, dvs. videnskabelig velbegrunderet viden, adskiller sig fra anden viden ved at være bevidstgjort og systematisk konstrueret ved hjælp af transparente metoder. Den forskningsmæssige rekonstruktion af informanternes liv og praktiske sans omskriver og opløser agenternes logik, hvilket betyder at forskeren skal være opmærksom på sine ”objektiveringsinstrumenter”, det vil sige hvordan man som forsker sætter ord på sine informanternes praksis Järvinen (2005).

Sammenfattende på det videnskabsteoretiske niveau ser jeg virkeligheden som bestående af fænomener, der udsættes for social konstruktion, og det jeg søger er epistemisk viden om konkrete fænomener og relationer i en særlig kontekst. I det følgende vil jeg koble centrale fænomener og relationer i mit projekt med min metodiske tilgang til feltet, dvs. at jeg bevæger mig over i den genstandslogiske del af de metodologiske overvejelser.

4.1.3 Genstandsfeltets fænomener og relationer

Karen Borgnakke (1996) har i sin doktordisputats redegjort for sin metodiske tilgang til pædagogisk feltforskning. Borgnakkes pædagogiske fokus er ganske vist et andet end mit, men jeg mener, at hendes overvejelser over pædagogiske feltforskning er relevante i min sammenhæng. Borgnakkes erklærede intention er at deltage i feltet og påvirke det. Min intention er at være i genstandsfeltet uden anden erklæret dagsorden end at forsøge at forstå, hvad der er på færde, men dog med den erkendelse, at jeg ikke kan være der uden at påvirke og blive påvirket af feltet. Hermed har jeg afgrænset mig i forhold til den kritiske realisme, som mener at kunne skelne mellem forskeren og den sociale virkelighed, som antages at eksistere i sig selv, og hvis struktur derfor kan udforskes og forklares i sig selv (Steensen 2007:70 med reference til Archer 1998). Min tilstedeværelse i genstandsfeltet er i øvrigt langt mere sporadisk end Borgnakkes, så jeg vil ikke påberåbe mig, at det er feltforskning, jeg bedriver. Det, jeg foretager mig, er observationer og samtaler *i og med* genstandsfeltet i det ærinde at forstå genstandsfeltet – ikke at forklare det som selvberørende struktur.

I de foregående kapitler har jeg søgt at indkredse genstandsfeltet og dets fænomener. I det lille hjørne af verden, som denne afhandling beskæftiger sig med, handler det kort fortalt om at komme så tæt som muligt på kursusdeltagerne og de komplekse relationer, som de og deres kurser indgår i. Det givne er, at der gennemføres almen efteruddannelse for ansatte i et samarbejde mellem VUC og virksomheder. Dette udsagn præsenterer følgende *fænomener*: *Almen efteruddannelse – personer*, dvs. de ansatte – en *institution*, dvs. VUC – og nogle *virksomheder*. Institutionen og virksomhederne har hver især nogle kerneopgaver, som er grundlaget for deres eksistens. Disse *kerner* forvaltes af mennesker, personer. Fænomenerne, dvs. kernerne, institutionen, virksomhederne og ikke mindst personerne indgår i komplekse relationer. Der er imidlertid ikke givet nogen naturlove, der foreskriver, hvorledes disse relationer og forvaltning fungerer.

Som jeg ser det, er der tale om relationer, hvor netop gensidighed er central. Fænomenerne – kernerne, institutionen, virksomhederne og personerne – kan gensidigt påvirke og påvirkes af hinanden. Mennesker konstruerer sig selv og deres omverden i gensidige samspil. De situationer, mennesker indgår i, er alt for komplekse til, at man kan beskrive og forstå dem ud fra simple årsag-virkning-modeller (Borgnakke 1996:44), eller at man kan skabe epistemisk viden, der er universelt sand, jf. dynamikken i den socialkonstruktivistiske opfattelse. Det genstandsfelt, jeg har skitseret ovenfor (og i de indledende kapitler), og som er min empiriske udgangsposition, antyder, at der er "*faktorer, (krono)logiske følger, vekselvirkningsforhold og modsætningsforhold*" (Borgnakke 1996:43). Det er disse faktorer, følger og forhold, jeg undrer mig over og spørger ind til med henblik på induktivt at kunne generere viden. Hvordan dette håndteres kommer jeg nærmere ind på i det følgende.

4.1.4 Metodologisk mangefold

Metodologisk vil det at spørge være det samme som at lytte, iagttage og stille spørgsmål i et begrænset udsnit af genstandsfeltet (Borgnakke 1996:141). Der er tale om at udmønte sin undren gennem forskellige spørgende handlinger i konkrete kontekster. Min undersøgelse er ikke en kortlægning af hele praksis inden for genstandsfeltet, men nedslag forskellige steder i praksis. Målet er ikke at vise kvantitativt, hvor mange eller hvor meget af dette eller hint, men netop at få begreb om mangfoldigheden og de mønstre, der måtte vise sig. Jeg er dog opmærksom på, at kvantitative metoder også har kvaliteter i forhold til at kunne søge efter mønstre. Kvantitative metoder har bl.a. deres styrke i, at de faktisk tvinger os til at få øje på mønstre og strukturer. Peter Alheit¹⁷ peger på, at hvor forsk-

¹⁷ Conference: "Current Challenges to Adult and Continuing Education Research", 1. marts 2007, Roskilde Universitetscenter.

ningsparadigmet på det uddannelsessociologiske felt i en årrække har været domineret af kvalitative tilgange med fokus på subjektivitet og data om det enkelte subjekt, synes det nu som om, der er åbninger for at også kvantitative tilgange med fokus på det strukturelle er ved at få en renæssance. Peter Alheits tilgang synes at nærme sig den kritiske realisme. I mit indledende møde med kursusedtagerne benytter jeg en undersøgelsesform, der både kan anvendes kvantitativt og kvalitativt, nemlig et spørgeskema. Jeg har anvendt det som kvalitativ åbning på hver case.

At lytte, iagttagelse og stille spørgsmål kalder på en kombination af kvalitative undersøgelser. Kvalitativ metode er ikke en entydig, færdigbeskrevet metode og teknik (Borgnakke 1996:138). Kvalitativ metode, siger Borgnakke, består af metodologisk mangefold, fx at observere, at interviewe, benytte spørgeskemaer, inddrage materialer og produkter, der indgår i de observerede situationer, og at gennemføre deltagerobservationer. Hensigten er, at metoderne skal supplere og kontrastere hinanden. Både ligheder og forskelle er vigtige at få frem (op.cit.:142). Metodekombinering, eller med et andet ord metodetrian-gulering, gør det muligt at studere det komplekse (op.cit.:243).

Peter Dahler-Larsen (2002:13) siger rammende, at det drejer sig om at kigge ordentligt efter. Her mener jeg, at netop metodekombineringen har sin styrke. Hvad man ikke får øje på ved at anvende den ene metode, er der chance for at få øje på ved hjælp af en anden metode – men sikker kan man naturligvis ikke være. Dahler-Larsen præciserer videre, at *"en væsentlige bestemmelse i definitionen af kvalitativ metode er netop, at de vigtigste kategorier i undersøgelsen ikke er fastlagt af forskeren på forhånd"* (op.cit.:17). Denne præcisering lægger lidt låg på den uro, jeg antydede indledningsvist i dette kapitel, nemlig den uro, der følger af, at jeg ikke på forhånd kunne fastlægge alting. Det er faktisk en kvalitet at være søgende inden for det afgrænsede område og perspektiv, man fokuserer på (op.cit.:34).

Hvad er det så, der kommer ud af anstrengelserne med at opsøge empiri? Jeg tilvejebringer og producerer data (op.cit.: 28) i samarbejde med mine informanter. Disse data er det, der i min bevidsthed fremtræder som det givne, og det som jeg arbejder med at kategorisere, analysere og forstå. Jeg bruger hermed begrebet 'data' på samme måde og med samme begrundelse som Dahler-Larsen (ibid.) for at kunne gøre mig forståelig i den metodemæssige diskurs.

4.1.5 Den analytiske fase – kritisk dimension

Metodologiske overvejelser omfatter ikke kun tilvejebringelsen af data. Disse overvejelser rækker også ind i behandlingsfasen, den analytiske fase, af den samlede forskningsproces. Borgnakke anfører tre aspekter i den analytiske refleksion: Differentiering mellem

tolkningsakter; refleksion over strategier for gennemførelse af analysen; den empiriske begrundelse for valg af strategier, som kan medføre ændringer i oprindelige strategier og formål med forskningen (op.cit.:243ff.).

Hvad angår det første aspekt, differentiering mellem tolkningsakter, peger Borgnakke på, at der foregår tolkninger i alle led af forskningsprocessen, og at det er vigtigt at skelne mellem, hvem der tolker, og hvornår i processen det foregår. De udforskede personer – eller forskeren selv for den sags skyld – kan fx i processen med at tilvejebringe data give udtryk for personlige tolkninger af, hvad der foregår. Disse tolkninger må ikke forveksles med tolkninger, som forskerens systematiske analysearbejde, *efter* at data- og undersøgelsesmaterialet er tilvejebragt, bidrager til. Der er tale om forskellige tolkningsakter. Tolkninger i den første fase af forskningsprocessen kan udsættes for fornyet tolkning. Herved placeres de første tolkninger netop som subjektive udsagn, der må antages at have påvirket genstandsfeltet på den måde, som den efterfølgende systematiske analyse og tolkning peger på. Kort fortalt drejer det sig dels om i det analytiske arbejde at skelne mellem, hvem der siger hvad hvornår og med hvilke intentioner, dels om ikke at tage alt for pålydende. Analogt hermed opfatter jeg Bourdieus påpegning af væsentligheden af, at forskeren er opmærksom på selvrefleksion og selvobjektivering (Bourdieu 2006 [2004]), og ligeså Järvinens konklusion om at forskeren skal være opmærksom på sine objektiveringsinstrumenter (Järvinen 2005), begge dele omtalt i afsnit 3.1.2. Som jeg ser det, understreger disse betragtninger den kritiske dimension i forhold til forståelse af genstandsfeltet, og samtidig bliver det klart, at viden altid vil være under pres for, at nye indsigter kan ændre opfattelsen af tidligere opnåede indsigter.

Den hermeneutiske tilgang er således en integreret del af hele forskningsprocessen. Men hvad der i de indledende faser af processen måske kan være subjektive udsagn og foregår usystematisk skal i analysefasen sættes ind i rammer, der leder mod de intenderede mål med undersøgelsen. Det systematiske analysearbejde fører over i det andet aspekt og beror på refleksioner over mulige strategier for gennemførelse af analysen. Hvordan undgår man fx at løbe sur i sin datamængde eller at behandle sine data som et ”tag-selv-bord” (op.cit.:251), og hvordan sikrer man sig, at analysens genstand er relevant? Borgnakkes svar er to-sidet. På den ene side skal man udnytte de komparative muligheder, der er mellem mangfoldigheden af metoder, der er anvendt. Hermed bliver analysestrategien det, Borgnakke kalder tematisk og komparativ. På den anden side skal analysen forfølge de fælles temaer, som materialet lægger op til, dvs. at temaerne skal være empirisk begrundede i selve datamaterialet.

Hermed anslås det tredje aspekt, den empiriske begrundelse for valg af strategier, som kan medføre ændringer i oprindelige strategier og formål med forskningen. Datamaterialet kan så at sige opvise analysetemaer, som den oprindelige problemformulering mv. ikke havde taget højde for, jf. også Dahler-Larsen (op.cit.). Nærværende afhandling er eksempel herpå.

I de følgende afsnit vil jeg vende mig mod de mere tekniske overvejelser i forhold til at tilvejebringe og genere data.

4.1.6 Cases som forskningsstrategi

I spændingsfeltet har jeg, jf. afsnit 1.2, udpeget det spændingsfelt, som kursUSDeltagerne befinder sig i mellem VUC-skolelogik versus virksomhed-virksomhedslogik; det er forholdene i spændingsfeltet, herunder især hvordan kursUSDeltagerne indgår heri, og hvordan uddannelsesaktiviteterne stiller kursUSDeltagerne med hensyn til læring, sociale positioner og positioneringer, det interesser mig at klarlægge. Den type af krydspres og spændinger findes ikke kun inden for KOM-UD-projektets rammer. Mange VUCer landet over er i aktiviteter, der ligner KOM-UD-projektet, og KOM-UD-projektet har derfor været et oplagt sted for mig at udforske, hvordan kursUSDeltagerne indgår i og er stillet i den type spændingsfelter.

Eftersom fænomenerne i genstandsfeltet indgår i komplekse relationer, anvender jeg casestudiet som forskningsstrategi, da det tilbyder mulighed for dybtgående undersøgelser på tilfælde, der afgrænses efter bestemte parametre (Launsø & Rieper 2003, Raminian 2007). De konkrete parametre, jeg har anvendt til at afgrænse og udvælge mine cases, og konsekvenserne heraf kommer jeg nærmere ind på i afsnit 4.2.1.

En case er en teoretisk konstruktion. De involverede parter, situationer eller hændelser i en case er først og fremmest noget i sig selv med egne opfattelser af, hvilke grænser der gælder. Det er mig, der har konstrueret ramme og kriterier, som gør, at dette 'noget' kan betragtes som case i min sammenhæng. En case kan være så mange ting, fx en eller flere personer, noget fysisk, et program, en beslutningsproces, en hændelse eller et forløb. Det afgørende er, at casen udgør et lukket integreret system, med et formål, et 'selv' og et tidsperspektiv, som gør det muligt at skelne, hvad der er internt og eksternt i forhold til casen. I praksis er grænsen dog flydende (Yin 1994; Stake 1995).

Med reference til R.E. Stake (1995) skelner J. Wellington (2000) mellem det *ibøende* (casen betragtes i sig selv som væsentlig), det *instrumentelle* (casen udgør et redskab til at forstå et andet fænomen) og det *kollektive* (cases med identiske eller forskellige karakteristika bidrager samlet til udvikling af generel viden om det område de repræsenterer) casestudie (se også Appendix, Casestudiet som forskningsdesign, i Hviid m.fl.

2008). I relation til denne skelnen repræsenterer mine cases et kollektivt casestudie, idet blikket på mangfoldigheden over samme tilrettelæggelsesmæssige tema forventes at kunne bidrage til en bredere og dybere forståelse af især kursUSDeltagerne som agenter i samspil og relationer. Jeg har valgt at afgrænse mine cases til undervisningen og kursUSDeltagernes praksis på arbejdet. Man kunne indvende, at når jeg nu er så interesseret i kursUSDeltagernes perspektiver, så kunne jeg også have taget med nogle af dem hjem og have talt med deres ægtefælle og børn. Jeg har valgt at lade mine informanter selv berette om disse forhold i det omfang, de selv har vurderet, det var relevant. Det er ikke den enkelte informants opfattelse af interaktion og samspil ud fra en psykologisk vinkel, der er interessant, men vedkommendes status som repræsentant. Mine cases er efteruddannelsesforløb, som rummer flere personer, og som afvikles over en afgrænset periode, og jeg har udforsket dem, mens de er foregået. Jeg har desuden henvendt mig til repræsentativt udvalgte informanter efter ca. et år for at få et indtryk af efteruddannelsens effekt og de refleksioner, de måtte have gjort sig i mellemtiden.

Hvad skal man gå efter: ekstreme eller typiske cases? Ofte er det umuligt på forhånd at afgøre, om en case vil udvikle sig i den ene eller den anden retning. Det gælder specielt, når valget foretages, inden casen 'lever sit liv'. I det omfang jeg har kunnet vælge, er jeg gået efter 'maximum variations cases' (Flyvbjerg 1991:150), hvor de enkelte cases har været så indbyrdes forskellige som muligt, idet min hensigt netop har været at begribe og forstå genstandsfeltet så bredt som muligt. I princippet ville en enkelt case have været nok – for så vidt som den rummede de mulige variationer, der kan komme på tale. Jeg har dog på forhånd kunnet se, at de enkelte cases ikke hver for sig kunne dække variationsspekteret, hvorfor jeg har valgt tre cases, som jeg mente tilsammen kunne dække det. Principielt bør der være så mange cases, at der ikke mere kommer nye aspekter frem, at der så at sige opstår 'mæthed', dvs. at de samme udfald gentager sig i regelmæssige mønstre. I et flerfoldigt casestudie er de enkelte cases belysende eksempler, og tilsammen udgør de et multipelt casestudie, hvor den enkelte case udføres hver sit sted med hver sit sæt af betingelser. Om man vil nå mæthedspunktet er ikke til at forudsige. Endnu en case ville måske have bragt nok et aspekt for dagen. Min afgrænsning til tre cases beror også på en afvejning af, hvad det er muligt at overkomme for en forsker inden for en treårig forskningsperiode. I kapitel 2 har jeg redegjort for den følgeforskning, der er gennemført i KOM-UD-projektet. Flere af disse projekter har resultater og konklusioner, der kan bidrage til at perspektivere mine fund, hvilket jeg benytter mig af. Det garanterer selvfølgelig ikke for, at alt hermed er bragt for dagens lys. Det er så langt, som jeg har kunnet komme ud fra de givne omstændigheder.

J. Hardis (2003) peger i sin afhandling, jf. afsnit 2.3.3, på, at hendes cases får paradigmatisk og metaforiske værdier (op.cit.:110). Samme oplevelse har jeg retrospektivt haft. Mine tre cases leverer både stof til fælles mønstre, og samtidig udgør de unikke historier. Tilsammen skal casene danne baggrund for at finde fælles træk og sammenhænge på tværs af materialet, med henblik på at kunne formulere konceptuelle og abstrakte generaliseringer (Flyvbjerg 1991). De tre cases skal spejle sig i hinanden, sådan det bliver muligt at sige noget generelt og abstrakt om genstandsfeltet.

4.1.7 Forskerens placering i genstandsfeltet

Min egen placering i genstandsfeltet kan diskuteres i to perspektiver, dels på det teoretiske plan ud fra hvilke teorier og teoretikere, jeg søger inspiration hos (Bourdieu & Wacquant 1996 [1992]:162; Bykild 2003:156; Prieur 2002:137), dels konkret ud fra hvem af det sociale rums agenter, jeg kan tænkes at identificere mig eller "tager lignelse" med (Borgnakke 1996:157), dvs. enten læreren eller deltagerne eller hvem der nu er i feltet. Den tavse observatør er udelukket (op.cit.:158). Diskussionen på det teoretiske plan har jeg søgt at redegøre for i de foregående kapitler og ovenfor med hensyn til min positionering i henseende til ontologiske og epistemologiske spørgsmål.

På det konkrete plan har jeg måttet forholde mig til, at jeg har været en del af VUC-miljøet i mange år – som lærer, vejleder, ministeriel embedsmand og amtslig administrator – og som kursist hos en kollega. I den sidste rolle tilhørte jeg kategorien 'con amore-kursisterne'.¹⁸ Det er dem, der fx skal lære lidt fremmedsprog, så de kan begå sig på turiststederne i udlandet, eller som gerne vil deltage i fritidens litterære, religiøse eller filosofiske skoleridt eller måske lære at betjene en pc, så kontakten til globaliserede børn og børnebørn kan opretholdes. Min egen kursistrolle kvalificerer mig derfor ikke til at kunne identificere mig på forhånd med en hvilken som helst kursusdeltager på et KOM-UD-forløb. Til gengæld var der allerede på forhånd en vis sandsynlighed for, at nogle af lærerne, konsulenterne, projektlederne og lederne fra VUC ville kende mig - og vice versa. Her er min forhåndsidentifikation nærliggende – men ikke ultimativ. Omvendt vil (nogle fra) VUC-persongalleriet måske føle det problematisk at have en forhenværende kollega som deltagende observatør og interviewer.

Denne problemstilling har jeg forsøgt at forholde mig til ved at være åben om, hvad mit ærinde var, sådan at alle – også kursusdeltagere og virksomheder, som kunne have andre forbehold over for min tilstedeværelse – har kunnet sige fra, hvis de ikke brød sig om at deltage i mit projekt. Ingen sagde imidlertid fra, når vi først var kommet så langt, at

¹⁸ Gruppen som sådan skal dog ikke forklejnes, da det ofte er i denne kursistgruppe det læringsmæssige drive for alle på holdet initieres.

mit ønske om at være med blev forelagt kursusdeltagerne og virksomhederne. Jeg har ikke på noget tidspunkt i projektet taget initiativ til at gribe ind i, hvad der foregik i undervisningen – ikke ud over den indgriben min tilstedeværelse, interesse og spørgen i sig selv gav anledning til. Modsat har jeg ikke vægret mig de få gange, det er sket, at enten læreren, en kursusdeltager eller en anden har bedt mig om at assistere med et eller andet. Alle vidste jo, at her sad en forhenværende lærer mm., som formentlig ikke havde glemt alle sine tidligere kundskaber. Måske vidste jeg lige hvor mange stater, der er i USA, eller kunne tæmme en drillesyg pc. Det er også sket, at jeg i samtaler har præciseret indholdet af en eller anden ministeriel paragraf, eller har oplyst om det generelle fagtilbud på VUC eller lignende. Her har mit udgangspunkt været, at jeg ikke skulle gøre samtalen eller samværet mere asymmetrisk end højst nødvendigt ved at tilbageholde viden, som blev efterspurgt. Ikke at jeg er et alvidende orakel – men hvis jeg havde svaret, så gav jeg det. En af kursusdeltagerne kom spontant på vej ud ad døren efter et interview med følgende bemærkning:

” [...] Og ved du hvad, det skal du også have ros for. Fordi vi mærker dig faktisk ikke derovre. Man tænker slet ikke på, at du er der egentlig. Det gjorde man lige de første gange. Man tænkte arh – men nu. Ej, der er ikke én af os, der tænker på. Ikke én. Det tror jeg ikke. Det har jeg på fornemmelsen. Det er du god til. Det er helt sikkert. Der er slet ikke noget. Jeg ved ikke, hvad jeg skal sige. Det er ikke noget ... Man lægger faktisk ikke meget mærke til dig.” (Valdemar, skovarbejder).

Første gang, jeg mødte frem på dette skovhold, viste det sig i øvrigt, at en af skovarbejderne på holdet for mange år siden havde været ansat under min ægtefælle, som dengang virkede som skovfoged på et andet distrikt. Den pågældende skovarbejder underholdt med et par historier om, hvordan det var spændt af, hvilket lige den første dag gav anledning til en del moro på holdet. Ifølge Valdemar var denne forbindelse dog ikke noget, der synes at have indvirket på skovarbejdernes holdning til mig, hvilket formentlig først og fremmest skyldtes, at jeg ikke personligt kendte nogen af skovarbejderne forlods.

En anden deltager, som personligt følte, at kurset satte spotlys på, at *”jeg ikke var den, jeg var”* (Birgitte, terapeut), gav udtryk for, at det var rart at få snakket både med mig og sin leder om den barske oplevelse, hun havde med kurset.

På spørgsmålet om nærhed og distance til feltet kan jeg tilslutte mig, at det handler om at gøre det nære fremmed gennem deltagende observation og netop nærheden giver mulighed for at indtage en kritisk distance (Bykilde 2003:156; Prieur 2002:138). Det drejer sig om at finde balancen mellem fortrolighed og fremmedhed. Det, man *”tager lignelse”* med i datagenereringsfasen, må man forsøge at distancere sig fra – dog uden at miste

kontakten – samtidig med, at man nærmer sig det, man ikke ”tager lignelse” med – dog uden at miste den kritiske distance.

Som jeg nævnte i kapitel 1, så skyldes min forskningsinteresse og fokusering på kursUSDeltagerne først og fremmest, at jeg i KOM-UD-forløbenes komplekse struktur og relationer finder det vigtigt at efterspore og forstå initiativer, muligheder og begrænsninger, som kursUSDeltagerne oplever dem og positionerer sig i dem. Umiddelbart er min distance til kursUSDeltagerne ganske stor, og min bestræbelse har gået på at komme så tæt på som muligt dels ved at følge undervisning spredt ud over hele kursusperioden, dels ved at besøge deres arbejdspladser og få indblik i, hvordan produktionen foregår, og hvad den består i. Min bestræbelse har været at være med hele vejen i kursusforløbene og gøre mig til et kendt ansigt i feltet, som ikke vakte unødigt opsigt. Det vil sige, at jeg har benyttet mig af det, som Borgnakke (1996) kalder fortætning: at spørge *om* social realitet i den sociale realitet (op.cit.:140), og jeg har gjort det ved hjælp af metodisk mangfoldighed.

4.1.8 Fortrolighed

Spørgsmålet om fortrolighed er af etisk karakter og støder sammen med kravene om gylldighed og pålidelighed i undersøgelsen (Kvale 1997:121). Jeg har overvejet, hvordan jeg skulle håndtere fortroligheden hele vejen igennem mit arbejde, dvs. både i datagenereingsfasen, analysefasen og fremstillingsfasen, og over for de deltagende parter og enkeltpersoner. Spørgsmålet er overvejet allerede inden, jeg bad om adgang til mine cases.

Borgnakke (1996) afviser anonymisering i sit værk om pædagogisk feltforskning (op.cit.: XV), idet hun mener, at hele hendes materiale i så fald ville være blevet forfalsket. Holdningen er, at feltforskning skal fremstilles, så det tydeligt kommer et bestemt sted fra. Borgnakke får distance til feltets privatsfærer ved at komme tidsmæssigt på afstand af begivenhederne – ca. 10 år på offentliggørelsestidspunktet – og ved at undlade at basere studier og analyser på noget, der er personcentreret. Desuden lader hun feltet bestemme, hvad der regnes for offentligt eller mere privat – og det private inddrages ikke hendes undersøgelse.

Mine cases og informanter er ikke udvalgt, fordi det lige er *det* firma, *den* organisation eller *den* privatperson. De er valgt, fordi de repræsenterede forskellige versioner af virksomhedsforlagte almene efteruddannelsesforløb og forskellige typer af agenter i genstandsfeltet. Det er små verdener, mine cases hører til i – alle kender alle – og det har ikke været min hensigt at opnå en tidsmæssig distance, der kunne ophæve de involverede parter status som implicerede. Derfor har jeg fra første færd lovet alle informanter og virksomheder anonymitet. Alle skal kunne fungere i deres respektive jobfunktioner uden

hverken undervejs eller efterfølgende entydigt at kunne identificeres med udsagn, der kan henføres til ham eller hende personligt.

Interessenter, der er tæt på KOM-UD-projektet, vil måske mene, at de kan identificere bestemte personer, virksomheder eller VUCer bag denne eller hin udtalelse eller situation, som skildres i min afhandling. Det må i givet fald bygge på, at disse interessenter ad anden kanal har informationer, de mener at kunne koble til en udtalelse eller situation med en bestemt person eller virksomhed. Sådanne sammenfald vil i givet fald blot underbygge reliabiliteten og validiteten af mine analyser og tolkninger. I det materiale, jeg offentliggør, vil der altid bagved være flere mulige situationer og kilder til udtalelser. Eneste undtagelse er situationer og udsagn i det offentlige rum, hvor øvrige parter og agenter i genstandsfeltet har været til stede. I disse tilfælde vil de tilstedeværende i situationen selvfølgelig kunne identificere hændelsen, jeg refererer til. Men som Borgnakke lader jeg altid feltet bestemme, hvad der regnes for offentligt eller mere privat – og det private indtages ikke min undersøgelse.

Jeg omtaler casene som typer: *Skoven* med skovarbejdere (fra to sammenlignelige arbejdspladser på hver sit hold), *Industrien* med industriarbejdere (fra samme arbejdsplads fordelt på 2 hold) og *Rehabiliteringen* med omsorgs- og genoptræningspersonale (fra samme arbejdsplads fordelt på tre hold). Det faktum, at hver case rummer flere hold, betyder, at mine informanter ikke kan identificeres med én bestemt person. Alle navne og lokaliteter er anonymiserede og slørede i afhandlingen. Jeg mener ikke, at det er at forfalske materialet. Anonymiteten har været uomgængelig både for at få adgang til feltet og af hensyn til informanternes indbyrdes relationer. Eftersom det har været min hensigt at afslutte afhandlingen, mens den anvendte empiri endnu har nyhedsværdi for de implicerede parter og informanter, har anonymiteten måttet respekteres. Jeg mener ikke, det modarbejder den almene værdi ved min undersøgelse. Tværtimod minimerer anonymiteten eventuelle skadelige konsekvenser for de involverede parter (Kvale 1997:232).

Jeg afrunder i det følgende afsnit de metodologiske overvejelser med mine refleksioner over pålidelighed og gyldighed.

4.1.9 Pålidelighed og gyldighed

De metodologiske overvejelser er led i en verifikationsproces, der har til formål at klargøre undersøgelsens reliabilitet (pålidelighed), validitet (gyldighed) og generaliserbarhed. Verifikationen skal godtgøre, at undersøgelsen er gennemført på pålidelig vis, at dens udsagn har gyldighed og forholde sig til mulige generaliseringer.

Dahler-Larsen (2002) har fremført, at reliabilitetskriteriet både er abstrakt, formalistisk og savner indhold i forhold til kvalitative undersøgelser (op.cit.:76), eftersom de ik-

ke – ej heller min – vil kunne genskabes til punkt og prikke, så det kan tjekkes, om de samme data vil fremkomme i en ny undersøgelse. Ikke engang selv om der havde været flere forskere inde over mine cases, kunne man være sikker på, at alle havde set og hørt det samme. Reliabilitet ser jeg derfor i højere grad som et spørgsmål om at lægge mit arbejde åbent frem, så det kan vurderes, hvorvidt mine metodologiske valg for datagenereringen er egnede. Transparens har således været mit væsentligste pejlemærke i dette spørgsmål.

Åbenhed, eller transparens, gælder i høj grad også spørgsmål om validitet, som ifølge Kvale (1997) handler om den løbende kvalitetskontrol. Kvale opregner i sin bog om det kvalitative forskningsinterview syv valideringsstadier (op.cit.:232), der henviser til rækken af led i den forskningsmæssige proces under den(de) givne metode(r). Sammenfattende fokuserer stadierne på, hvorvidt tematisering, design, metoden(-erne), analysen, valideringen og rapporteringen undersøger det, som det er formålet at undersøge, og om observationerne afspejler de fænomener eller variable, afhandlingen har indkredset som interesse- og genstandsfelt (op.cit.: 233). Mit projekt er eksplorativt – jeg spørger til 'hvordan' – og jeg søger induktivt at beskrive og forstå fænomener og relationer ud fra tre cases. I de foregående afsnit har jeg redegjort for, at netop det multiple casestudie er velegnet til at undersøge de spørgsmål, som min undersøgelse rejser. Min hensigt er at generere viden, der kan danne basis for analytiske generaliseringer, der i en eller anden grad kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden tilsvarende situation (Kvale, 1997: 228). Jeg prætenderer ikke at ville udsige absolutte sandheder – det ligger uden for den socialkonstruktivistiske og hermeneutiske forståelsesramme. Den praktiske konsekvens heraf inden for interviewforskningen lægger, ifølge Kvale, vægt på forskningens håndværksmæssige kvalitet og på dens kommunikative og pragmatiske former for validering (op.cit.:225). Hvad angår det kommunikative aspekt, fremhæver Dahler-Larsen (2002:77), at det handler om, hvorvidt udsagn fra en undersøgelse kan holde til en efterprøvende dialog – både af førsteorden med informanternes egne konstruktioner og af disses transformation og integration i en teoretisk andenorden. Hvad angår det pragmatiske aspekt, er det den praktiske anvendelighed af undersøgelsen, der er i fokus. Dahler-Larsen tager forbehold for det pragmatiske krav, som han mener er fremmed i forhold til videnskabelige kvalitetskriterier, idet han påpeger, at man ikke kan laste en undersøgelses kvalitet for, hvorvidt den fører til flere eller færre praktiske handlinger end forventet (op.cit.:81). I forlængelse heraf vil jeg anføre, at det ofte først er efter afslutningen af undersøgelsen, at eventuelle ændringer i praktisk handling kan konstateres. Med dette forbehold in mente mener jeg dog, at Kvales udpegning af det håndværksmæssige, det

kommunikative og pragmatiske som valideringskriterier kan udstrækkes til også at gælde forskning, der som i dette tilfælde benytter sig af metodologisk mangefold.

Validering har ifølge Kvale (op.cit.) den håndværksmæssige kvalitet som omdrejningspunkt, og dette indeholder tre led: kontrol, kritisk spørgen og teoretisering. Første led, at kontrollere, vil sige, at forskeren optræder som kontrollør eller djævelens advokat (op.cit.:236) og undersøger troværdighed, plausibilitet, tilforlidelighed (Kvale refererer her til Glaser & Strauss 1967). Kontrolaspektet udmøntes i mit projekt af den åbenhed og transparens, som jeg ovenfor anførte, at jeg tilstræber i mit arbejde.

I forhold til det andet led, den kritiske spørgen, anfører Kvale en række håndværksmæssige greb: kontrol for repræsentativitet, forskereffekt, triangulering, afvejning af bevismateriale, kontrol af afvigelser, anvendelse af ekstreme tilfælde, opfølgning af overraskelser, søgen efter negativt bevismateriale, hvis-så-prøver, udelukke falske relationer, gentagelse af et resultat, rivaliserende forklaringer, feedback fra informanter (Kvale refererer her til Miles & Huberman 1994). Disse greb benytter jeg mig af i analysefasen, og de viser spektret i, hvad det vil sige, at udmønte den kritiske spørgen. Hvad angår feedbacken fra informanterne handler det om det kommunikative aspekts efterprøvende dialog af første orden, som Dahler-Larsen (op.cit.) har peget på. Denne første-ordens-dialog stiller jeg skarpt på ved at skelne tydeligt mellem tolkningsaktens faser og ophav (jf. afsnit 4.1.5).

Det tredje led handler om at stille teoretiske spørgsmål om de undersøgte fænomeners karakter. Min arbejdsproces fører ved hjælp af mit analyseapparat frem til analytiske generaliseringer, som gælder inden for mine multiple cases – ikke til repræsentative generaliseringer, som ville gælde alle forekomster i genstandsfeltet. Det er i dette led, spørgsmålet om den efterprøvende dialogs anden orden skal stå sin prøve (Dahler-Larsen (op.cit.)).

Kvale opregner videre tre typer af sandhedskriterier: Korrespondenskriterier, der interesserer sig for undersøgelsesresultaternes samstemmen med den objektive verden, dvs. en positivistisk tilgang; kohærenskriterier, der interesserer sig for konsistensen af undersøgelsens udsagn, dvs. en hermeneutisk tilgang; kriterier vedrørende pragmatisk nytte eller praktisk konsekvens, dvs. en pragmatisk tilgang (op.cit.:234). Idet jeg ligesom Kvale tager afsæt i, at viden skabes som social virkelighedskonstruktion, hvilket betyder, at sandhed konstitueres gennem dialog, og at gyldig viden derfor opstår, efterhånden som modstridende fortolkninger og handlemuligheder diskuteres og forhandles (op.cit.:234), er det, også i tråd med hvad jeg har redegjort for ovenfor, især den hermeneutiske og den

pragmatiske tilgang, der fokuserer på sammenhæng og praksisaspekter – dog med det tidligere nævnte forbehold for den konkrete udmøntning i praksis – jeg interesserer mig for.

Kvale peger videre på tre generaliseringsmål: hvordan det er – hvad der er muligt – hvordan det kunne blive (op.cit.: 230). Det første mål er det enkleste af de tre. Her drejer det sig om at finde mønstrene, det typiske – og det atypiske. Det andet mål kræver mere analytisk fantasi, idet man her skal kunne indkredse, hvad der ikke forekom, men som ville have været muligt inden for konceptets egne rammer. Det tredje mål er fremtidsrettet og handler om at kunne lokalisere det ideelle og exceptionelle – hvilket rimeligvis ikke er ens for alle (Dahler-Larsen 2002:62), og som samtidig beror på normative vurderinger. De tre generaliseringsmål lægger i nævnte rækkefølge i stigende grad op til ikke kun at overlade generaliseringerne til forskerens enmandshær. Når det gælder generaliseringer må også forskermiljøet, læsere og brugere selv på banen i et slags joint venture med forskeren. Interessenterne må i stadig højere grad (jf. rækkefølgen af generaliseringsmålene) selv investere, for at kunne få udbytte af generaliseringerne. Det mener jeg gælder, når det angår bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne af analytisk generalisering kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden situation (Kvale 1997:228), og specielt hvis man vil gå så vidt som til at drage repræsentative generaliseringer. Dette vil selvfølgelig kun være muligt, for så vidt som mit arbejde foreligger åbent og oplyst – hvad bl.a. dette kapitel har til hensigt at medvirke til.

Det er umuligt at skille forskeren fra det udforskede og resultaterne (Bourdieu 2006 [2004], Hardis 2003, Järvinen 2005, Prieur 2002). Uagtet jeg ikke har haft intentioner om at påvirke de situationer, jeg blev del af under observationer og interviews mm., så mener jeg som tidligere nævnt, at min tilstedeværelse kan have indvirket på, hvad der foregik. Men under alle omstændigheder er det mig, der har set, hørt, følt, læst, bearbejdet, analyseret og tolket. Derved bliver fremstillingen uundgåeligt min fortælling – som får sin værdi i, at andre kan og vil følge min proces og tage stilling til mine resultater.

Jeg vil runde spørgsmålet om validitet af med at inddrage det heuristiske kriterium, som handler om, hvorvidt undersøgelsen har ført frem til ny viden, nye indsigter, nye perspektiver (Dahler-Larsen 2002:80). Det heuristiske kriterium er set fra forskersynsvinklen lettere at forholde sig til end det pragmatiske – især hvis det fremsættes i meget rigide termer om her-og-nu nytteværdi. For så vidt som min undersøgelse rejser spørgsmål, der ikke tidligere er undersøgt specifikt, mener jeg at kunne efterleve det heuristiske kriterium. Men de elementer af uro, som indgangen til et kvalitativt forskningsprojekt er fyldt med, forlader for så vidt aldrig processen. I den sidste ende står man i bedste fald med et epokegørende resultat, men ambitionen er i det mindste at levere resultater, der følger sig

ind den øvrige forskning i feltet og øger den samlede mængde af viden. For at lave uroen læner jeg mig op ad Dahler-Larsens konklusion om først og fremmest at efterleve de validitetskriterier, der handler om det kommunikative, det håndværksmæssige og transparens (op.cit.:82).

Jeg vil nu forlade de metodologiske diskussioner og vende mig til den praktiske konsekvens, nemlig designet af undersøgelsen.

4.2 Design af undersøgelsen

I dette afsnit redegør jeg nærmere for undersøgelsens design, og hvad jeg i praksis har foretaget mig. De metodologiske overvejelser, som jeg har redegjort for ovenfor, var som nævnt ikke gennemtænkt fra A til Z, inden jeg var nødt til at kaste mig ud i arbejdet. I socialkonstruktivistisk forståelse findes den ultimative metode ikke. Der skal være plads til at justere undervejs i processen, efterhånden som man som forsker bliver klogere på sit genstandsfelt. Så i praksis er mine metodologiske overvejelser og designet af undersøgelsen vokset frem side om side. Jeg bygger på metodisk mangfoldighed, og mit design har været fleksibelt (Dahler-Larsen 2002:25).

KOM-UD-projektet kørte fra sommeren 2004 til udgangen af 2006. Jeg blev selv tilknyttet projektet i foråret 2005. KOM-UD-forløb kunne i princippet afvikles uden hensyn til sæsoner og tidspunkter på døgnet, men i realiteten var det ikke muligt for mig at skaffe aftaler om cases før i anden halvdel af 2005. Til gengæld har det været muligt for mig at fortsætte dataindsamlingen i 2007 efter af KOM-UD-projektet officielt sluttede. Min intuitive fornemmelse, af hvordan jeg skulle gribe undersøgelsen an, var, at jeg skulle arbejde empirisk, og jeg skulle have et antal cases, der tilsammen kunne indfange kursusdeltagernes positioner og vilkår samt hvordan det forholdt sig med den læring, de kunne få ud af at deltage.

I forhold til KOM-UD-projektets muligheder kan man sige, at jeg ved at vælge virksomhedsforlagte forløb fokuserer på cases, der umiddelbart må anses for at høre til i den mere ekstreme ende af spektret, nemlig den type der, hvad undervisningslokalitet angår, afviger mest fra de ordinære VUC-forløb, jf. bemærkninger herom i kapitel 1. Der er tre grunde til mit valg. For det første er det en type udviklingsforløb, der i fysisk forstand tager udkantsområdeproblematikken op. Det medfører for det andet, at virksomheden, som kursusdeltagerne arbejder på, er synlig i forløbssammenhængen. For det tredje kan det forekomme, at (noget af) undervisningen fysisk foregår på steder, der ikke er beregnet til undervisning.

Ud over at mine cases skulle udgøres af virksomhedsforlagte forløb, stillede jeg en række øvrige kriterier for udvælgelsen. Jeg ville gerne se så meget af VUCs formåen, dvs.

fag og niveauer, i spil som muligt og i samarbejde med så forskellige typer virksomheder som muligt. De enkelte cases er derfor udvalgt sådan, at de dækker både offentlige og private virksomheder af forskellige størrelser og brancher, og sådan at undervisningen har omfattet forskellige VUC-fag på forskellige faglige niveauer. Kriterierne for udvælgelse af cases er opstillet med henblik på, at det induktive grundlag skulle blive så bredt som muligt. Med hensyn til VUC-fag gik min bestræbelse på at finde cases, der tilsammen indeholdt både FVU-fag, avu-fag og hf-fag. Det sidste kneb det med. Der har kun været et til to forløb i hele KOM-UD-projektet, hvor et hf-fag var rammen om det faglige indhold i forløbet, og dette forløb var afsluttet, inden jeg kom på banen. Det faglige indhold i mine cases tager således afsæt i FVU- og avu-fag. At hf-niveauet trods det ikke er sat helt ud på et sidespor, vidner mine undersøgelser af den tredje case om.

Jeg endte op med tre cases: *Skoven*, *Industrien* og *Rehabiliteringen*. Tidsmæssigt var der overlap mellem *Skoven* og *Industrien* og mellem *Industrien* og *Rehabiliteringscentret*, og da de geografisk lå endog meget langt fra hinanden, gav det sig selv, at jeg nøje måtte prioritere fordelingen af min tid på de tre cases, så jeg kunne være alle tre steder både i 'hverdagene', og når der var planlagt noget særligt.

4.2.1 Adgangen til casene

Det er ofte et kildent spørgsmål, hvordan man får adgang til sine cases. Borgnakke (1996) skildrer omverdenens reaktioner fra forbløffelse over forbavselse til bedrevidenhed, som annonceringen af cases kan medføre (op.cit.:124). Jeg troede, at jeg bare kunne knipse med fingrene, så ville et utal af cases ligge åbne for mine fødder. VUCerne havde jo selv indskrevet forskningen i deres EU-ansøgning, så de måtte da om nogen være interesseret i, at jeg kom på banen. Det var de også, men virkeligheden var ikke så enkel endda.

Jeg ville gerne kobles på forløbene næsten før, de var etableret, og desuden ville jeg gerne kunne følge dem også efter at selve undervisningen var slut. Min oprindelige tanke var, at jeg skulle være med undervejs fra før de enkelte forløb begyndte og til nogen tid efter, men jeg har måttet sætte ambitionerne ned især med hensyn til, hvornår jeg kunne få adgang.

Min adgang til de enkelte cases er gået via VUC, som dermed har været det første filter til, om mit andragende om adgang overhovedet blev forelagt virksomhederne og kursusedtagerne. I princippet skulle jeg have kunnet følge, hvilke forløb, der var under opsejling på KOM-UD-hjemmesiden, men i de mange tilfælde blev forløb først annonceret der, når de var godt i gang – enkelte først, når de næsten var slut. I realiteten har jeg opsporet forløbene ved at spørge mig for blandt VUCs projektledere, konsulenter og lærere og andre, som jeg løb på mere eller mindre tilfældigt. Først når samarbejdsaftalerne

mellem virksomheden og VUC var underskrevet, blev min forespørgsel forelagt virksomhedens ledelse, og hvis der var accept derfra så for kursUSDeltagerne gennem lærerne.

Det store problem var at opspore forløb, der kunne leve op til mine kriterier for indbyrdes forskellighed. En del forløb har jeg sagt nej tak til, fordi de på en del parametre lignede det, jeg havde i forvejen. Fx kunne jeg have fået adgang til en del såkaldte trailerforløb, der i indhold og tilrettelægelse lignede *Skoven*, men som bare var for chauffører, slagteriarbejdere eller andre brancher. At det netop blev skovhold var tilfældigt, idet de to skovhold blev tilgængelige før chauffør- og slagteriholdene. Da mit projekt ikke var koncentreret om trailerforløb, valgte jeg at fastholde et design, der omfattede forskellige typer undervisningslokaliteter.

Det har været lidt forskelligt, hvad virksomhederne gerne ville vide om mig og mit projekt på forhånd, og hvordan de ville have informationen. Håndteringen heraf har hvilet på skøn i det enkelte tilfælde. Hvad angår det ene forløb i *Skoven*, var min adgang først og fremmest betinget af, at VUC fandt det forsvarligt. KursUSDeltagerne og deres personaleansvarlige chef nærede dog ingen betænkeligheder, da de fik forelagt mit ærinde. På det andet forløb i *Skoven* kom min adgang i stand via private forbindelser til en chef i virksomheden. Her var incitamentet at min tilstedeværelse forhåbentlig ville tilføre både kursUSDeltagerne og virksomheden lidt ekstra drive og motivation.

Adgangen til *Industrien* gik gennem telefoniske kontakter med et par af uddannelsesafdelingens medarbejdere og en chef i virksomheden. Det var chefen magtpåliggende, at min tilstedeværelse ikke fik indflydelse på tilrettelægelsen og indholdet i undervisningen.

Rehabiliteringen accepterede min tilstedeværelse på projektlederens anbefaling og udsagn om, at forskningstilknudning ville stimulere det faglige miljø på holdet. Først halvvejs inde i forløbet i forbindelse med fastsættelse af interviewdato og valg af interviewpersoner sendte jeg efter aftale en mail med oplysninger om mit projekt til stedets leder (bilag 2).

Som det fremgår, har virksomhederne haft forskellige motiver og forbehold angående min deltagelse. Uanset hvad, har min attitude været at være så diskret og så lidt indgribende som mulig. Ansaret for det eventuelt motivationsskabende ved min tilstedeværelse må jeg dele med agenterne i casene og den rolle, som samspillet mellem os placerede mig i.

KursUSDeltagerne er i alle tilfælde i første runde blevet spurgt af deres lærer, om de ville være med, og i anden runde gentog jeg selv spørgsmålet samtidig med, at jeg forklarede mit ærinde. Jeg var dog ikke ude for at måtte forlade casen, når jeg først var kommet

inden for døren. Tværtimod oplevede jeg en let forundret stemning fra kursusdeltagernes side over at de var så interessante, at nogen ville komme og kigge på dem. Forundringen gik måske også på, at nogen overhovedet kunne have det som sit arbejde at undersøge deres undervisning og læring.

I afsnittene 4.2.2-4.2.5 giver jeg overblik over de typer af data og datagenereringsprocesserne, som jeg har anvendt.

4.2.2 Spørgeskemaer

Alle kursusdeltagere har en af de første undervisningsgange udfyldt et spørgeskema, som blev udleveret i papirformat (bilag 3a-d). Spørgeskemaet har prosopografisk karakter (Broady 2002:482), idet det tjener til at give mig basale personoplysninger om kursusdeltagerne. Jeg stod selv for uddeling og indsamling af skemaet, første gang jeg var på holdet, og kursusdeltagerne havde accepteret at deltage. Både læreren og jeg var til stede under besvarelsen af skemaet. Eneste undtagelse er *Rehabiliteringscentret*, hvor de tre hold havde en fælles introduktionsdag, som jeg ikke havde mulighed for at være med til. Læreren så helst, at min anmodning om at benytte forløbet som case blev forelagt alle kursusdeltagere på én gang, og i forhold til den øvrige tilrettelæggelse af undervisningen ville introduktionsdagen være det bedste tidspunkt at lade deltagerne udfylde skemaet. Det korrekte i at involvere lærerne kan naturligvis diskuteres, men jeg valgte at lade praktiske omstændigheder afgøre, at det kunne de. Jeg kunne fx heller ikke i *Skoven* bede læreren om gå udenfor, når udenfor fx betød ca. 20 minutters ufrivilligt ophold i snestorm. I spørgearket spørger jeg i øvrigt ikke til emner, som ligger udenfor, hvad en lærer ofte kender til sine kursisters gøren, laden og holdninger.

Spørgeskemaet havde til formål dels at give mig et førstehåndsindtryk og indblik i kursusdeltagernes uddannelsesmæssige og erhvervmæssige baggrund og om de havde eksplicite forventninger til deltagelse i forløbet, dels at give kursusdeltagerne et indblik i, hvad jeg interesserede mig for. Spørgeskemaet skulle således også virke som isbryder for min tilstedeværelse. Jeg har grundlæggende benyttet det samme spørgeskema på alle hold, dog tilrettet det eller de fag, som jeg vidste, var kernen i det enkelte forløb. Spørgeskemaerne er ikke udformet med henblik på at skulle behandles statistisk. Dog har oplysninger givet anledning til, at jeg har foretaget sammentællinger og beregninger af antal kursusdeltagere, kønsfordeling, gennemsnitsalder, skolegang og erhvervsanciennitet (bilag 5, skema 1-6).

Spørgeskemaerne er det eneste, hvormed jeg aktivt har grebet ind i undervisningstiden. Det lå mig på sinde, at besvarelsen skulle være overkommelig både tids- og indholdsmæssigt at forholde sig til, så skemaerne er bevidst udformet sådan, at de hver især

kun fylder en A4-side.¹⁹ Jeg var fra begyndelsen bekendt med, at alle KOM-UD-kursister bliver bedt om at udfylde en lang række skemaer som fx dokumentation for deltagelsen, ansøgninger til VEU-godtgørelse eller SVU²⁰ og evaluering af forløbet mv., og jeg ville nødig, at mit skema skulle være en ekstra tidsrøver, men det skulle dog markere, at nu var jeg med i forløbet.

Det er altid vanskeligt at udforme et spørgeskema, så det spørger præcist og entydigt og sådan, at den der skal besvare det ved, hvad der bliver spurgt om. Der er i alt 13-15 spørgsmål afhængig af fagkombination på det enkelte hold. Besvarelse kræver, at informanten kan læse spørgsmålene eller vil søge hjælp til læsningen og forståelsen. Besvarelsen kræver desuden ved 5 af spørgsmålene, at informanten kan skrive henholdsvis sit fornavn, sin titel eller et tal; 4-6 spørgsmål skal besvares ved afkrydsning med ja eller nej; 4 spørgsmål er åbne og kan besvares kort eller langt med informantens egne ord. Spørgeskemaet rummer således forskellige typer af svarkategorier (op.cit.:38). Hovedparten af spørgsmålene vedrører faktuelle forhold, dvs. det ville kunne kontrolleres, hvorvidt informanterne har svaret korrekt – hvad jeg har gået ud fra, at de har – eller de er faktisk episodiske, hvormed menes, at informanterne skal tilbage i hukommelsen til konkrete begebenheder for at finde svarene (Olsen 2006:43f). Ét spørgsmål på spørgeskemaet er et holdningsspørgsmål.

Spørgsmålene er søgt formuleret præcist, neutralt og i dagligdags sprog med direkte reference til informantens liv. Det udelukker naturligvis ikke, at ordvalget har betydningsvidde forstået på den måde, at ordene betyder noget andet for informanterne end for mig (op.cit.:29). Det viste sig, at spørgsmål 3 vedrørende stillingsbetegnelse og de åbne spørgsmål 5, 6 og 8, hvor jeg spørger til tidligere uddannelser og kurser, tidligere ansættelser og nuværende jobfunktioner, voldte vanskeligheder for nogle af informanterne.

Skemaet blev udleveret med besked om, at informanterne var velkomne til at fortsætte besvarelsen på bagsiden af arket, hvis der ikke var plads nok på de fortrykte linier. Samme besked er trykt øverst på spørgearket sammen med oplysning om, at svarene behandles fortroligt. Både læreren og jeg stod til rådighed for afklaring af eventuelle tvivlsspørgsmål, ligesom kursusdeltagerne også kunne spørge hinanden til råds undervejs. Ikke alle har benyttet muligheden for at skrive nogle ord om deres forventninger til KOM-UD-forløbet; flere sprang det spørgsmål over og nøjedes med at besvare spørgsmål om egne forhold, og hvor man bare kunne krydse svarmuligheder af. Kun yderst få havde bemærkninger, der fyldte så meget, at bagsiden af arket måtte i brug. En af skovarbejderne

¹⁹ De originale spørgeark er tykt med lidt større skrifttyper end vist i bilagene 3-5.

²⁰ Voksen- og EfterUddannelsesgodtgørelse (VEU) og Statens VoksenUddannelsesstøtte (SVU).

skrev på pc et bilag med oversigt over sine erhvervsfaglige kurser og uddannelser, og et print af bilaget blev vedlagt svarschemaet. Ved fælles hjælp lykkedes det de fleste at besvare hovedparten af spørgsmålene inden for 15-20 minutter. Schemaets isbryderfunktion kom i stand via nogle af kursusdeltagernes usikkerhed omkring de åbne spørgsmål, idet de gav anledning til at lukke op for samtalen både i nuet og på længere sigt mellem mig som forsker og kursusdeltagerne. På den måde kan spørgeskemaet siges at have fået kvalitativt meningstyende funktion til forskel fra den traditionelt set meningsskabende funktion, som spørgeskemaer ofte har (Olsen 2006:12).

Der er enkelte kursusdeltagere, som ikke har udfyldt et spørgeskema, fordi de var fraværende eller slet ikke optaget på kurset den dag, schemaet kom rundt på holdet. Jeg afstod fra at bede de fraværende eller senere optagne om at udfylde mit spørgeskema for ikke at gribe yderligere forstyrrende ind i undervisningen. Oplysningerne om dem, der bare var fraværende, da spørgeskemaet kom rundt, har jeg i stedet indsamlet gennem samtaler i forbindelse med feltobservationerne og selv noteret deres svar i et spørgeskema, og de er således talt med i opgørelserne fra hver af casene. Hvad angår de senere optagne har jeg på samme måde talt med dem og derigennem konstateret, at de i hvert enkelt tilfælde, hvad de prosopografiske parametre i schemaet angår, lå inden for den spredning, som de oprindelige deltagere udviste, og jeg har derfor ikke udfyldt skemaer for dem, så de tæller ikke med i talopgørelserne. Det skal i øvrigt bemærkes, at ikke alle respondenter har besvaret alle spørgsmålene i skemaerne, hvilket skyldtes, at de ikke havde et svar, hvad der i sig selv er interessant spørgsmålenes karakter (navn, stilling, alder, skolegang, uddannelse, erhvervserfaringer, anciennitet, jobfunktioner, behovet for kurset, trinindplacering samt forhold vedrørende etablering af kurset) taget i betragtning. Nogle få har på enkelte ja-nej-spørgsmål krydset begge muligheder af, hvilket jeg tolker som både-og-svar. Der forekommer således sammentællinger, der ikke svarer til antallet af respondenter. Det er imidlertid bredden, variationen og tendenserne blandt respondenter i mine cases, der interesserer mig, og som spørgeskemaerne (bilag 3a-d) er designet til at levere data til. Med mit kendskab til de øvrige KOM-UD-forløb, der har været gennemført, herunder dem der er beskrevet i forskningsrapporterne (Andersen 2006, Andreasen 2005, Hviid m.fl. 2006 og 2008, Keller 2005, Rasmussen 2006, Stoustrup 2006, Svendsen Pedersen 2006, Thøgersen 2006), er det min opfattelse, at respondenterne i mine cases er repræsentative for KOM-UD-kursusdeltagerne som helhed.

Evnen til at udfylde et skema og håndskriften, som umiddelbart røber, hvor trænet informanten er i skrive pr. håndkraft, ligesom eventuel inkonsistens i besvarelsen (fx afkrydsning af både ja og nej til samme spørgsmål) er indgået i mine observationer. Oplys-

ningerne fra spørgeskemaerne har været med i min vurdering af, hvem jeg skulle bede om at deltage i solointerviews. Oplysningerne har yderligere dannet baggrund for, hvad jeg skulle spørge mere ind til, og hvor jeg burde fokusere i mine observationer og uformelle samtaler med informanterne.

4.2.3 Observationer

Det har fra begyndelsen stået klart for mig, at jeg gerne ville gennemføre observationer både i undervisningen og på kursUSDeltagernes arbejdspladser. KursUSDeltagerne har skullet acceptere på forhånd, at jeg ville være til stede ikke blot i en del af undervisningen, men at jeg også ville aflægge besøg hos nogle af dem på deres arbejdspladser. Jeg har også forlods sikret mig hos virksomhedsledelsen, at det ville være muligt at komme på besøg og se, hvad kursUSDeltagerne er beskæftiget med på jobbet.

Det har ligget mig på sinde at gøre mig til et kendt ansigt, men ikke et der skulle tages specielle hensyn til. Det har været lettest at gennemføre i undervisningssituationerne, som er det centrale 'gerningssted' for forløbene og de læringsmæssige tiltag, og hvor jeg kom regelmæssigt og kunne placere mig på en ledig plads samt kunne følge med i kølvandet på en eller flere kursUSDeltagere i pauserne.

Mine besøg på arbejdspladserne har været mere sporadiske og har i meget høj grad måttet gennemføres med skyldige hensyn til produktionshemmeligheder, sikkerhed og virksomhedernes traditioner for at modtage gæster samt ikke mindst under hensyn til øvrige medarbejderes, klienters, kunders og samarbejdspartneres private integritet. Det har været meget forskellige arbejdspladser at besøge, og min egen sociale tilpasningsevne og 'fingerspitzgefühl' har måttet stå sin prøve. Jeg er blevet overordentligt venligt modtaget alle steder. Forskellen har ligget i, hvorvidt jeg eller virksomheden styrede besøget. Mit håb var at få en fornemmelse af, hvad det er for kompetencer, det er vigtigt at besidde og udvikle i de pågældende jobs.

I *Skoven* kunne jeg spontant drage ud med nogle af kursUSDeltagerne umiddelbart efter undervisningen, jf. vignet 1.0.1, og hive min madpakke og termokande frem sammen med sjakket i skurvognen, deltage i den uformelle frokostsnak, gå med rundt og få forklaring på dagens opgave og liste hjem, inden frosten gjorde kål på mig.

I *Industrien* skulle besøg aftales lang tid i forvejen med pågældende afdelings værkfører, som også i alle tilfælde stillede sig til rådighed for en samtale og viste rundt og præsenterede mig for medarbejderne i afdelingen. Flere værkførere gjorde så stort et nummer ud af mig, at besøget også kunne inkludere frokost i gæstekantinen eller kaffe og brød på kontoret. Først når værkføreren vurderede, at vedkommende ikke kunne gøre mere for mig, fik jeg lejlighed til at foretage observationer på egen hånd – dog altid inden for

de aftalte rammer vedrørende produktionshemmelighed og begrænsning i adgangen til at fotografere.

I *Rehabiliteringen* var der et stort hensyn at tage til klienterne, der som privatpersoner var sekundære i forhold til min undersøgelse. Mine observationer af kursusedtagerne i arbejdssituationer koncentrerede sig derfor om deres indbyrdes samarbejdssituationer, hvori der ikke direkte var involveret klienter.

Observationerne både i undervisningssammenhængen og ude i virksomhederne gik ud på at komme tæt på, at spørge de implicerede selv, skærpe mit blik for hverdagens gøremål og ritualer (Borgnakke 1996:137). Mine arbejdsredskaber var alle steder papir og blyant og i begrænset omfang fotografiapparat. Ved observation af undervisningssituationerne kunne jeg have benyttet min bærbare pc, men afstod fra det ud fra en ide om, at papir og blyant støjer mindre, er driftssikkert og er mere diskret end en pc. I *Skoven* arbejdede alle kursusedtagerne næsten konstant på pc i undervisningen, så lige netop der ville min bærbare pc være faldet i med tapetet. Til gengæld ville min stadige klappen på tastaturet have været lige så påfaldende, som flere gav udtryk for, at mine flittige håndnotater var. Hvad kunne jeg dog finde på at sidde og skrive hele tiden? Der skete jo ikke noget – i deres opfattelse.

Borgnakke (1996) har peget på det væsentlige i at interessere sig for ”hvordan ingenting” foregår (op.cit.:155) fx i pauser eller når det sædvanlige går i tomgang eller kører på ’cruise control’. Hvad ”ingenting” var, har jeg noteret i mine observationsprotokoller sammen med kontante oplysninger, partsdifferencer, aktiviteter, lokalindretning og tegnede skitser. Desuden noterede jeg originaludsagn, sceniske udtryk, rytme/klokkeslæt og dramaturgi samt indsamlede bilag af anvendt materiale i situationen (Borgnakke 1996:150). I begrænset omfang har jeg også taget fotografier, som jeg benytter til at fastholde, hvad der foregik.²¹ Undervejs i situationerne har jeg koncentreret mig om at fastholde de originale udtryk og indtryk, men ofte kunne jeg ikke nå at notere og fastholde det hele løbende. Borgnakke vil formentlig mene, at jeg har klamret mig for meget til papir og blyant (op.cit.:151), men det er en god måde at holde sig observant på, når man kun er en slags perifer deltager, så de fleste observationsnotater er senere på dagen tilføjet et sammenkædende referat. Det er heller ikke i alle situationer, jeg samtidig har haft papir og blyant ved hånden. Der har jeg så hurtigt som muligt efter hændelsen skrevet et referat. Referaterne er episodiske beskrivelser, som samtidig er analyseudkast (op.cit.:151).

²¹ Oprindeligt havde jeg en ide om at benytte fotografier og æstetiske dimensioner til at rette opmærksomhed mod kursusedtagerne sansemæssige oplevelser, men ideen trådte i baggrunden, fordi mit metodiske mangefold nærmede sig overbelastning.

Observationsprotokollerne er stykket sammen af mig som meddelagtig observatør. Det sete og det sagte er opfattet og fastholdt af mig, men jeg har ikke nøjedes med at se og lytte. Især i pauser har jeg blandet mig ved at deltage i spontane samtaler for at få afklaret og uddybet ting, jeg kun anede omridsene af. Men jeg har ikke blandet mig bare for at blande mig, for netop i pauserne har deltagerne mulighed for at fortolke det, de er i gang med, og det har jeg opmærksomt lyttet til.

4.2.4 Interviews

Designmæssigt måtte jeg bøje mig for, at i virksomhederne går produktionen forud for, at deres medarbejdere kan være til rådighed for interviews, og for de fleste kursusedtagere går fritiden forud for samme. Dvs. at majoriteten af mine interviews med kursusedtagere er gennemført i deres arbejdstid. Det samme gælder øvrige informanter fra virksomhederne og VUC. Det betyder, at jeg ikke har kunnet gennemføre interviews med så mange kursusedtagere, som jeg oprindeligt havde forestillet mig, og at jeg heller ikke har kunnet tillade mig at gennemføre flere timer lange før-, under- og efter-interviews. Begrænsningens kunst er altid vanskelig, men her kom tilfældet mig til hjælp og hjalp mig til at overveje hvor mange, hvem og hvornår, jeg skulle interviewe. Før-interviewene glippede allerede af den grund, at forløbene var i gang, inden jeg blev hængt på, og mit behov for eventuelle opfølgende oplysninger indså jeg, at jeg fint kunne dække ved hjælp af korte telefoninterviews eller forespørgsler pr. e-mail. Spørgeskemaet, som alle kursusedtagere udfyldte i begyndelse af deres forløb erstatter i nogen grad den serie før-interviews, jeg ellers havde forestillet mig.

Nogle af interviewpersonerne har været selvskrevne, nemlig personkredsen som kursusedtagerne interagerer med, dvs. lærerne på forløbene, VUCs projektansvarlige og virksomhedernes leder eller uddannelsesansvarlige. Mine kriterier, for at vælge denne eller hin kursusedtager til at være interviewperson, hviler i teorien på, at de hver for sig skulle være bærer af et eller flere karakteristiske træk med hensyn til baggrund, position i gruppen, holdning eller lignende. Hver eneste kursusedtager er selvfølgelig unik, og hver og en af dem kunne have været en glimrende interviewperson. Det ville ikke have været hensigtsmæssigt, hvis jeg fx kun interviewede de nyansatte eller dem med mest efteruddannelse i forvejen eller de mest højtråbende. Jeg tog svarene i spørgeskemaerne samt mine observationer og uformelle samtaler til hjælp for at indkredse dem, jeg mente, ville kunne give mig mulighed for at nuancere min undersøgelse mest muligt. Jeg greb lejligheden, når den bød sig for at interviewe de kursusedtagere, jeg havde udset mig. I *Rehabiliteringen* var jeg nødt til at gennemføre alle interviews samme dag. Det betød samtidig, at jeg var nødt til at tale med et udvalg af dem, der havde vagt den dag. Tilfældet ville, at

der denne dag (og sikkert en hvilken som helst dag) var en passende sammensætning af nyuddannede, erfarne, unge, ældre, introverte og ekstroverte fordelt på spektret af faggrupper – og at de også selv havde blik for at stille sig til rådighed ud fra differentierende kriterier om uddannelsesbaggrund og anciennitet.

Antallet af kursusedtagere, som jeg bad om interview med i hver af casene, var ikke fastlagt på forhånd. I sidste ende lod jeg det komme an på mangfoldigheden i gruppen og på, hvor meget jeg fik samlet op via observationer og uformelle samtaler – og på, hvad der rent faktisk kunne lade sig gøre af hensyn til arbejdsplaner og mødetider mv. Der er gennemført interviews med følgende informanter – tidsangivelserne er omtrentlige:

Skoven

- 1 VUC-konsulent:
1 times interview optaget som lydfil i sidste del af forløbet
- 3 lærere:
3 x 1 times solo-interview optaget som lydfil i sidste del af forløbet
- 1 personaleansvarlig leder:
½ times telefoninterview midt i forløbet (skriftlige notater)
½ times telefoninterview et års tid efter forløbet (skriftlige notater)
- 1 personaleansvarlige leder:
1 times interview optaget som lydfil i begyndelsen af forløbet
½ times telefoninterview et års tid efter forløb (skriftlige notater)
- 3 kursusedtagere:
3 x 1 times solo-interview optaget som lydfil midt i forløbet
3 x ½ times solo-telefoninterview et års tid efter forløb (skriftlige notater)
- 4 kursusedtagere:
1 x 1½ times gruppeinterview optaget som lydfil midt i forløbet.

Industrien

- 2 uddannelsesansvarlige i virksomheden:
2 x ¼ times solo-telefoninterview forud for forløbet (skriftlige notater)
- 3 værkførere:
2 x 1 times solo-interview plus 2 x ½ times solo-interview midt i forløbet (skriftlige notater)
- 2 lærere:
2 x 1 times solo-interview optaget som lydfil midt i forløbet
- 3 kursusedtagere:
3 x 1 times solo-interview optaget som lydfil midt i forløbet
3 x ½ times solo-telefoninterview et års tid efter forløb (skriftlige notater).

Rehabiliteringen

- 2 lærere (som samtidig var henholdsvis VUC-konsulent og VUC-projektleder):
1 x 1½ times dobbeltinterview optaget som lydfil sidst i forløbet
- 1 chef:
1 times interview optaget som lydfil i begyndelsen af forløbet
½ times telefoninterview et års tid efter forløb (skriftlige notater)
- 3 kursusedtagere:
3 x 1 times solo-interview optaget som lydfil midt i forløbet
3 x ½ times solo-telefoninterview et års tid efter forløb (skriftlige notater).

Derudover har jeg optaget et ½ times læreroplæg plus 1 times efterfølgende diskussion om deltagerperspektiver på KOM-UD-afslutningskonferencen som lydfil.

Lærere, konsulenter og virksomhedsledere interviewede jeg på deres kontorer, eller hvor det passede dem og deres dagsprogram. Hvad angår kursusdeltagerne, så blev solo-interviewene i *Skoven* gennemført i et mødelokale i administrationsbygningen, og gruppe-interviewet foregik i en skurvogn ude i skoven. *Industriens* kursusdeltagere blev interviewet i deres sædvanlige undervisningslokale, og *Rehabiliteringens* kursusdeltagere blev interviewet i det mødelokale, hvor også undervisningen foregik.

De lange interviews er optaget på min bærbare pc og gemt som mp3-filer. Pc'en lå under optagelsen diskret på en stol, og kun mikrofonen stod mellem mig og interviewpersonen. Lydkvaliteten er generelt god, men af årsager jeg ikke kender, var der to interviews, hvor optagelsen svigtede, og hvor jeg efterfølgende måtte rekonstruere et referat ved hjælp af min spørgeguide. Under telefoninterviewene samt interviewene med værkførerne i *Industrien* har jeg gjort notater undervejs og renskrevet dem umiddelbart efter.

Alle interviews er indledt med, at jeg fortæller interviewpersonen om formålet med interviewet, og jeg nævner hovedpunkterne i min spørgeguide. Blandt kursusdeltagerne fornemmede jeg nogen uro a la eksamensskræk over, hvad jeg mon kunne finde på at spørge om, så min introduktion gjaldt i høj grad om at forsikre dem om, at det kun var dem, der kendte svarene, måske var der ingen svar, og jeg havde ingen facitliste. Rammesætningen af interviewet var dels af etisk karakter, og dels skulle den medvirke til at sikre, at tidsrammen for interviewet ikke overskred det stipulerede tidsforbrug, som i udgangspunktet var ca. en time for de interviews, der blev optaget som lydfil – og som i praksis landede inden for tre kvarter til knap to timer, hvor lærere og konsulenter tog prisen som de mest talende – og ca. 15 min. for telefoninterviewene, hvor dog så godt som alle informanter tog sig god tid og talte med mig mindst ½ time.

Under alle interviewene støttede jeg mig til semi-strukturerede spørgeguider (bilag 4a-e), som grundlæggende gik på de samme emner, men var tilpasset interviewpersonens position som lærer, konsulent, leder eller kursusdeltager og de konkrete fag i casen. Spørgeguiderne kredser om følgende emner:

- Virksomheden som arbejdsplads
- Interviewpersonens egen position, baggrund og forudsætninger
- Forhold vedrørende etablering af forløbet
- Selve kursusforløbet indholdsmæssigt og socialt
- Forventninger til udbyttet af kurset og fremtiden på arbejdspladsen.

I gennemførelsen af interviewene lagde jeg vægt på at få fat i de interviewedes egne beskrivelser, opfattelser og vurderinger, og at det var deres beskrivelses- og begrebsapparat, ord og billeder, kronologiseringer, der satte samtalen. Min tilgang er her helt i tråd med

Borgnakkes (1996:215ff.). Det betyder, at interviewene langt fra kørte efter en snor. Efter det første spørgsmål overtog interviewpersonens opfattelse af betydningssammenhænge og kronologi styringen af samtalen. Interviewguiden fungerede netop som tiltænkt, dvs. at den skulle være mit sikkerhedsnet for, at vi kom rundt om alle emnerne i en eller anden sammenhæng. Mit afsluttende spørgsmål gik konsekvent på, hvad interviewpersonen mente, jeg havde glemt at spørge om (spørgsmålet er ikke noteret i bilagene). Det affødte ofte nogle meget interessante bemærkninger. Enkelte vendte endog tilbage, mens jeg var i færd med at gemme lydfilen, så var de lige kommet i tanke om endnu en ting, de gerne ville bidrage med. For mig viser det, at en samtale ikke er slut, bare fordi ordene slipper op. Men vi kan kun få adgang til hinandens perception via iagttagelse af handlinger og deltagelse i meningsudveksling. Hvert enkelt interview har jeg derfor tilføjet en beskrivelse af scenariet og de indbyrdes relationer, der måtte bestå mellem interviewpersonen og mig, ligesom jeg har noteret interviewpersonens eventuelle opfølgende bemærkninger.

Som nævnt har jeg i et vist omfang måttet bøje mig for det muliges kunst. Gruppeinterviewet i *Skoven* opstod spontant. Jeg havde en interviewaftale med én af kursusdeltagerne, men jeg havde ikke forudset, at forholdene i skurvognen, hvor interviewet mod sædvane skulle foregå, og tidspunktet midt på dagen medførte, at interviewet skulle afvikles midt i frokostpausen, hvor interviewpersonens kolleger, som også deltog i kurset, var til stede. Det viste sig, at alle hellere end gerne ville deltage i et fælles gruppeinterview, og midtvejs dukkede endnu en kollega/kursusdeltager op, som også havde lyst til at give sit besyv med. Som jeg redegør for i analysen i afsnit 6.3.2, Konflikter - modstand, mener jeg, at netop dette gruppeinterview, hvor kursusdeltagerne i fællesskab reflekterede over hinandens udsagn, har haft indflydelse på udviklingen i selve kursusforløbet.

Dobbeltinterviewet med de to lærere i *Rehabiliteringen* var planlagt som dobbeltinterview. Også her indgik interviewpersonerne i indbyrdes refleksioner. I dette tilfælde virkede interviewsituationen i flere passager som en slags forlængelse af de samtaler og refleksioner, de to interviewpersoner i forvejen førte om deres fælles planlægning af undervisningen. På den måde kan man sige, at dobbeltinterviewet i sig selv har bidraget til deres fælles udvikling af det voksenpædagogiske miljø.

Bearbejdelsen af interviewene er sket i flere tempi. Som min første handling beskrev jeg scenariet. Lydfilen gik, ledsaget af scenariet og interviewguiden, derefter til transskription hos en studentermedhjælp. Tanken var, at scenariet skulle hjælpe studentermedhjælperen til at opfange, hvad vi talte om. Mange af interviewpersonerne taler udpræget dialekt, og for studentermedhjælpen var desuden alt, hvad vi talte om, ukendt stof.

Næste skridt var selve transskriptionen, som i modificeret form er sket efter Dansk Standard for Udskrifter og Registrering af Talesprog (1992). Modificeringen ligger i, at der ikke er markerede indryk for overlappende og samtidig tale. Pauselængder i talestrømme er heller ikke minutiøst optalt med stopur, men blot angivet med fx ”p” eller ”5p” alt efter pausens længde. Derudover er transskriptionerne udført efter dansk retskrivning, så ordret som muligt og kun med anførsel af punktummer og ekkospørgsmålsintonationen #. Råtransskriptionerne gengiver dermed talesprogets væld af ufuldstændige sætninger.

I tredje skridt har jeg gennemlyttet lydfilen og indført mine rettelser transskriptionen i forhold til fejlhøringer og uforståelig tale. Samtidig har jeg inddelt interviewet i naturlige enheder og meningskondenseret teksten til centrale temaer (Kvale 1997:193) samt indført tekst og kondensat i en tabel med nummererede felter. De centrale temaer har jeg desuden i en særskilt oversigtstabel, hvorfra jeg hurtigt kan finde tilbage til den oprindelige ytring.

Fjerde skridt er selve analysen, som bliver fremlagt i det femte skridt, rapporteringen. I rapporteringen forbeholder jeg mig ret til at gengive interviewytringer i modificeret skriftlig form med både kommaer og i sammenhængende sætninger. Jeg mener ikke, at det i rapporteringen tjener noget formål at gengive halve sætninger, gentagelser og lignende, som ikke er væsentlige for indholdet i meningstilkendegivelsen. De er til gengæld vigtige for at kunne opretholde forbindelsen til data som originaludsagn, eller med andre ord at kunne genkalde sig sammenhængen og måden, ytringen fremkom på.

4.2.5 Skriftligt kildemateriale

Samlingen af materiale, jeg arbejder ud fra, omfatter ud over spørgeskemaerne, observationsprotokollerne og interviewene også skriftlige kilder. Det drejer sig om lov- og regelstof, forordninger, vejledninger, KOM-UD-ansøgningen og lignende materiale, som er offentligt tilgængelige. Jeg betragter den type materiale som væsentligt for at forstå de rammer, KOM-UD-projektet må arbejde indenfor. Materiale inden for disse kategorier har ikke nødvendigvis nogen lang levetid. Skulle der være indtruffet ændringer, så er det den udgave, der var gældende i KOM-UD-projektets levetid, jeg har anvendt.

4.3 Analyse og rapportering

Analyse og rapportering er to tæt forbundne processer. Rapportering kan ikke finde sted uden analyse. Analyse kan måske godt finde sted uden rapportering, men det er min erfaring, at analysen skærpes i rapporteringsfasen. Det dunkelt tænkte har svært ved at finde indre sammenhæng, når det skal nedfældes på skrift.

Når alt materialet er samlet og registreret begynder den systematiserende del af opdagelsesrejsen – men alt skal ikke med i analytisk behandling og fremstilling (Borgnakke 1996:235). Når data er fremkommet ved hjælp af kvalitative metoder, skal analysen og fremstillingen også være kvalitativ, hvilket vil sige, at et udsagn eller en hændelse er ikke mere værd fordi den forekommer flere gange – det ene tilfælde er også værdifuldt at få forstand af, og det samme gælder modsigelser. Målet er at nå frem til en skildring af, hvad det gjorte udgør. Systematiseringen fremkommer ved at sammenkoble analysemodellen med de empirisk baserede temaer, der viser sig i materialet. Analyseenheden, som den blev præsenteret i afsnit 1.4.2.3 (se fig. 2), og som udspringer af problemformuleringen, kan således efter gennemlæsning af det samlede datamateriale kombineres med empiriske temaer. Analysemodellen tager sig herefter ud som vist på fig. 12. Kapitlerne 5, 6, 7 og 8 vil tage afsæt i de operationaliseringer, som de empirisk baserede temaer lægger op til.

4.3.1 Vignetter

En afhandling er på mange måder en lidt tung måde at fremstille viden på. Med vignetterne, som er præsenteret i kap. 1 og 3, søger jeg at imødekomme læsernes behov for at komme ind i substansen allerede i afhandlingens første kapitler. I vignetterne søger jeg at fremstille situationer og hændelser på en sådan måde, at de skildrede agenter kan genkende lokaliteter, og hvad der skete – men synsvinklen er naturligvis min, og vinkling og fokuspunkter vil formentlig være overraskende for agenterne. Vignetterne er således fremstillinger af mine observationer og dermed ikke færdige tolkninger, men stadier i analysearbejdet. Vignetterne leverer illustration til det teoretiske udredningsarbejde i de første kapitler, og i de følgende analyserende og tolkende kapitler tager jeg fat i dem igen samtidig med, at jeg hen ad vejen vil præsentere flere vignetter.

Problem	Forskningsspørgsmål	Arbejdsspørgsmål	Empirisk baserede temaer
Kursusdeltagernes ageren og læring i spændingsfeltet, og læringens betydning for deres sociale positioner og positioneringer	De kontekstuelle forudsætninger og diskurser som ramme for spændingsfeltet og kursusdeltagerne?	Virksomhedslogikker i de involverede virksomheder (mikroniveau)	<i>Virksomhedslogik:</i> Virksomhedens kerneydelse Organisationsform Tilrettelæggelse af arbejdsopgaver Forandringer i virksomheden Økonomiske rationaler Medarbejdernes uddannelsesbaggrund og ansættelsesvilkår Kompetencebehov og fagvalg
		Skolelogikken i mødet mellem politiske efteruddannelsesdiskurser og VUC og KOM-UD-projektet (makro- og mesoniveauer)	<i>Politiske logikker:</i> Uddannelsesdiskurser i internationale og nationale rammer <i>Skolelogik:</i> Rekontekstualiseret uddannelsesorganisering i VUC- og KOM-UDs rammer
		Spændingen mellem virksomhedslogikker og skolelogik og betydningen heraf for kursusdeltagerne (mikroniveau)	Virksomhedslogik vs. skolelogik
	Kursusdeltagernes habitus, kapitaler, sociale positioner og positioneringer samt læring i samspillet med de øvrige agenter og agenturer	Kursusdeltagernes habituelle forudsætninger, kapitaler og sociale positioner (mikroniveau)	Alder, anciennitet, uddannelsesbaggrund, erhvervs erfaring, køn, lønmodtager, etnicitet, dialekt, situeret læring
		Undervisnings- og læringsdiskurser og den læringsmæssige betydning af planlægning, gennemførelse og afslutning af kursusforløbene for kursusdeltagernes positioneringer	Mål og forventninger Planlægning, fagvalg, information Regulering af kursusdeltagelsen Virksomhedsforlægningen Undervisnings- og læringsdiskurser: præstationsorientering, kompetenceorientering Den konkrete undervisningspraksis: materialer og indhold, autenticitet og engagement, niveaudeling, konflikter – modstand Afslutning/prøver – implementering, effekter

Fig. 12. Analysemodellen kombineret med empirisk baserede temaer.

5. De tre cases – virksomhedslogik og skolelogik

I dette kapitel præsenteres de tre cases, virksomhederne og de uddannelsesforløb, de har valgt. Det er især virksomhedernes teknisk-organisatoriske forhold med reference til APV-modellen, der fokuseres på, dvs. at for hver af virksomhederne ser jeg på dens kerneydelse, organisationsform og tilrettelæggelse af medarbejdernes arbejdsopgaver, forandringsperspektiver i virksomheden, og sammensætningen af medarbejdere i forhold til uddannelsesbaggrund. Desuden ser jeg på virksomhedernes økonomiske rationale. Dette sammenholdes med samfundsmæssige betingelser på arbejdsmarkedet og politiske logikker vedrørende begreberne læring, kvalifikationer og kompetencer i en række officielle internationale og nationale dokumenter og agenturer i magtrummet, i det bureaukratiske rum og i kursusrummet. Analyserne munder ud i diskussion af spændingsfeltet mellem virksomhedslogik og skolelogik på mikroniveauet i relation til makro- og mesoniveauernes udmeldinger.

5.1 Case I – Skoven

Professionel skov- og landskabspleje foregår i Danmark både i offentligt og i privat regi. Staten ejer og driver skove og landskaber fordelt over hele landet. Privatejede arealer drives enten af ejeren selv eller i samarbejde med lokale konsulenter, der for en stor parts vedkommende er ansat enten i et landsdækkende fondsejet selskab med lokalafdelinger eller i foreninger, som er tilknyttet en landsdækkende overordnet organisation. For at sikre, at den samfundsmæssige ressource, der ligger i de private skove, bliver udnyttet bedst muligt, har staten siden 1920 støttet den skovbrugsfaglige rådgivningsvirksomhed, som disse konsulenter yder (Skovdyrkerne 2007). I henhold til Naturskovsstrategien nyder skovbrugsfaglig rådgivning ligesom skovrejsning, god og flersidig skovdrift, særlig drift og praksisnære forsøg fremdeles fremme via offentlige midler i privatejede skove (Skov- og Naturstyrelsen 2001). For så vidt er både den offentlige og den private virksomhed afhængige af, at de kan udvikle projekter og indgå samarbejdsaftaler med ekstern finansiering, og i begrænset omfang er visse basale funktioner sikret støtte via offentlig finansiering begge steder.

De to hold skovarbejdere, der qua deres efteruddannelsesforløb indgår i denne undersøgelse, er for det ene holds vedkommende offentligt ansatte, og for det andet holds vedkommende privatansatte i en organisation, der bl.a. drives med statsstøtte i henhold til Naturskovsstrategien. Enkelte af de involverede skovarbejderne har i deres karriereforløb skiftet mellem de to organisationstyper. Til trods for at der er tale om to arbejdsgivere – den ene offentlig og den anden privat, hvilket sædvanligvis leder til den opfattelse, at der hersker forskellige rationaler vedrørende produktion, organisering og medarbejdere – så betragter jeg de to hold som én case, fordi der er relativt mange fælles træk mellem de to arbejdspladser, specielt hvad angår forhold, der vedrører skovarbejderne. De ældste af skovarbejderne er kommet ind i faget, før der var udviklet faglige uddannelser inden for

området, og de er således ufaglærte eller for nogles vedkommende siden hen blevet tillærte, hvorimod de yngre kan være faguddannede som skov- og landskabsfagteknikere (uddybes i kap. 6).

Fælles for de to arbejdspladser er, at det daglige arbejde af sikkerhedsmæssige hensyn som oftest er tilrettelagt sådan, at to-tre personer arbejder sammen i makkerskaber, hvilket medfører muligheder for social interaktion. Skovarbejderne møder ind til dagens arbejde, hvor det fysisk måtte være placeret i skov eller landskab – det kan skifte fra dag til dag – og de går selv i gang med dagens opgaver. Der vil sædvanligvis ikke være en skovfoged til stede for at lede og fordele arbejdet, sætte det i gang eller føre dagligt tilsyn. Nye arbejdsopgaver og instrukser om betjening af materiel mv. kan tilgå skovarbejderne både mundtligt og skriftligt.

Set i et historisk perspektiv er der sket store forandringer på begge arbejdspladser. For bare 10 år siden ville skovarbejderen være tilknyttet en lokalt bosat skovfoged, der havde kontor i sin tjenestebolig. Skovfogeden ville sædvanligvis føre tilsyn med sine skovarbejdere i løbet af dagen. Nu om dage sidder skovfogederne, uanset hvilken af organisationerne vi taler om, i fælles administrative enheder og er hovedsageligt beskæftiget med at udvikle nye projekter og træffe aftaler med samarbejdspartnere. Store dele af den daglige kommunikation mellem den personaleansvarlige skovfoged og skovarbejderne er forsvundet eller erstattet af samtaler via mobiltelefon, og skovfogederne forventer i vid udstrækning, at skovarbejderne selv kan søge informationer, tolke opgavernes karakter og indhold, fordele, tilrettelægge og gennemføre opgaverne inden for en rimelig – evt. aftalt – tidshorisont. Både i det offentlige og i det private skovbrug understreger især skovfogederne, at en del af de opgaver, der tidligere lå hos skovfogeden, nu søges lagt ud til skovarbejderne. I et vist omfang artikuleres dette også af skovarbejderne (uddybes i kap. 6).

Det er ligeledes fælles for de to arbejdspladser, at der ageres ud fra økonomiske overvejelser. I det offentlige skovbrug er kun en begrænset del af aktiviteterne bevilget gennem det årlige budget. Det samlede aktivitetsniveau på et år bestemmes af arten og omfanget af de natur- og miljøbeskyttende projekter, som i henhold til Naturskovsstrategien og målsætningen heri om at bevare de danske skoves biodiversitet (Skov- og Naturstyrelsen 2001) er udviklet på skovdistriktet, og som er blevet godkendt til iværksættelse. Målet er mindre at drive rentabel skovdrift i gammeldags økonomisk forstand og mere at nå 2040-målene i Naturskovsstrategien (ibid.). Medarbejdersammensætningen er som følge heraf ændret gennem de senere år i de offentlige skove. Der er kommet flere funktionærer til projektudvikling, dvs. forstkandidater, skov- og landskabsingeniører og biolo-

ger m.fl. med mellemlange og lange videregående uddannelser, og samtidig er antallet af skovarbejdere blevet reduceret. På undersøgelsestidspunktet var der i den offentlige virksomhed ansat 1 overordnet chef, 13 funktionærer med videregående uddannelser, heraf nogle med specifikke lederbeføjelser, plus 2 i den teknisk-administrative gruppe samt 10 fastansatte skovarbejdere og 2 elever, hvoraf alle skovarbejdere og begge elever deltog i kurset.

De fastansatte skovarbejdere i det offentlige skovbrug vil typisk være beskæftiget med etablering og vedligeholdelse af publikumsfaciliteter, pleje af bevoksninger, herunder udvisning,²² beplantningsopgaver, opsætning og nedtagning af hegn, traktor- og maskinkørsel, opmålings- og kontrolopgaver, formaliseret naturformidling i forhold til besøgsgrupper samt informations- og serviceopgaver i forhold til publikum i skove og landskaber. Hertil kommer deltagelse i de projekter, som løbende iværksættes, fx omlægning af grøfter til rørføring, etablering af naturskovsarealer og urørt skov. Store afdrifter²³ hyres der sædvanligvis underentreprenører til, hvilket er med til at forklare det reducerede behov for manuel arbejdskraft i virksomheden. Akkordaflønning er afskaffet, ligesom skovarbejderne heller ikke som bare for få år siden selv skal finansiere værktøj, motorsav og arbejdsbeklædning. Kun transporten mellem de forskellige skovparter foregår endnu for de flestes vedkommende i egen bil. En enkelt eller to har firmabil til rådighed til transport af større materiel. Skovarbejderne gav udtryk for, at især ændringen af aflønningsformen til fast månedsløn og bortfald af fx store skovningsopgaver og klipning af pyntegrønt har reduceret både tempoet og sikkerhedsrisiciene i jobbet. Til trods for opgaveglidningen på visse områder vedrørende den daglige arbejdsplanlægning er der fremdeles skarp arbejdsdeling mellem funktionærer/skovfogeder og skovarbejdere.

I det private skovbrug og landskabspleje er økonomisk rentabilitet styrende for driften. Det skal gerne kunne betale sig for den private ejer at drive sine skov- og landskaber – i hvert fald må de helst ikke give underskud. I visse tilfælde er netop de offentlige tilskudsordninger medvirkende til at arealer, der ikke er egnede til landbrug, kan drives som skov eller udlægges i naturplejeøjemed. Personalesammensætningen i den private lokalafdeling, der indgår i undersøgelsen, omfattede 1 chef, 6 funktionærer med videregående uddannelser, heraf 4 med specifikke lederbeføjelser, plus 1-2 i den teknisk-administrative gruppe samt ca. 20 skovarbejdere, hvoraf ca. halvdelen deltog i kurset.

Arbejdsopgaverne for skovarbejderne i det private skovbrug ligner til forveksling de offentligt ansattes. Dog er formaliseret naturformidling ikke med. Til gengæld kan der

²² Udvisning (skovbrug): at markere et træ til fældning – blev tidligere altid udført af en skovfoged.

²³ Afdrift (skovbrug): at fælde en hugstmoden bevoksning.

være faste entrepriser med fx snerydning, klipning af pyntegrønt og afdrifter, hvor skovarbejderen er maskinfører på automatiserede skovningsmaskiner, hvilket forklarer, at andelen af manuelle medarbejdere er større her end i den offentlige virksomhed. I øvrigt er der den samme opgaveglidning vedrørende den daglige arbejdsplanlægning og samme arbejdsdeling mellem skovfogeder og skovarbejdere som hos kollegerne i det offentlige.

De privatansattes løn- og ansættelsesvilkår ligner til forveksling de offentligt ansattes. De er timelønnede, dog forekommer undtagelsesvis akkorder, værktøj og arbejdstøj udleveres af firmaet, og de transporterer sig i egen bil rundt til de forskellige opgaver. De fysiske arbejdsbelastninger er som hos kollegerne i det offentlige reduceret de senere år.

Begge de lokale arbejdspladser, der indgår i denne case, må betegnes som relativt små. Begge har dog større landsdækkende organisationer i ryggen, der bl.a. lægger vægt på socialt ansvar og efteruddannelse af medarbejderne, men i praksis er det de lokale arbejdspladser, der står for at tage sig af fx efteruddannelsesproblematikker.

For de privatansatte var det udelukkende faget FVU-læsning, der blev valgt, og det blev gennemført med to gange tre lektioner om ugen i en periode på 8 uger, mens det for de offentligt ansatte drejede sig om tre fag, nemlig basis-edb, FVU-læsning og FVU-matematik. Undervisningen blev gennemført med to gange tre lektioner om ugen fordelt over 20 uger.

Begge hold var geografisk placeret i samme region i landet, og begge hold fik i samme tidsperiode tilbudt og gennemførte den almene efteruddannelse i samarbejde med det samme VUC og i den samme mobile undervisningstrailer²⁴, som blev stillet op på undervisningsdagen på et sted, der var aftalt med den stedlige personaleansvarlige skovfoged.

Netop kursusindholdet – dvs. at kurserne omfattede VUC-skolefag som dansk og matematik og det i historisk perspektiv nyere skolefag edb – betegner nyskabelse i skovarbejdernes socialt-kulturelle læringsmiljø. Deres efteruddannelse omfatter sædvanligvis erhvervsfaglige kurser som vedligeholdelse af motorsav, plantning, opmåling, maskinkørsel etc. Der er tradition for, at erhvervsfaglige kurser kan foregå på arbejdspladsen, når det drejer sig om kurser, som flere af skovarbejderne skal deltage i, så selve det, at kursusudbyderen kommer ud på arbejdspladsen, er ikke ukendt. Men kombinationen af almene skolefag og arbejdsplads var ny og uprøvet på begge skovhold. Kom-ud-forløbene

²⁴ I to af de involverede amter har VUC mulighed for at benytte mobile undervisningstrailere. Nærmere om VUCs mobile undervisningstrailere i afsnit 7.3.5.

blev afsluttet med, at kursusedtagere deltog i prøver i de FVU-fag, som holdene havde haft.

5.2 Case II – Industrien

Virksomheden er en fremstillingsvirksomhed, der på globalt plan producerer komponenter inden for industriautomatik, transformere og ventiler. Virksomheden er danskejet og på private hænder. I Danmark er der godt 6.000 medarbejdere. Der er fabrikker, selskaber og distributionsenheder geografisk placeret cirka et dusin steder i Jylland og på Fyn. Hver fabrik består af flere afdelinger, der fungerer relativt selvstændigt med eget budget, egne produktionsmål, egen daglig ledelse, udvikling og produktion. Overordnet set er der tale om en efter danske forhold meget stor virksomhed, der har kræfter til at løfte opgaver, fx inden for uddannelse, efteruddannelse, udvikling og forskning, som mindre og mellemstore virksomheder har svært ved at magte.

Koncernsproget er engelsk. Det betyder, at virksomheden forventer, at medarbejdere på ledende poster behersker engelsk. I produktionen i de danske afdelinger er hverdagssproget dansk, og mange af produktionsmedarbejderne er ufaglærte. Der arbejder dog jævnligt engelsksprogede medarbejdere i produktionsleddet, og alle produktionsafdelinger har jævnlig kontakt med engelsktalende samarbejdspartnere og kunder. Alle materialer og komponenter, som benyttes i produktionen, har engelske betegnelser og er anført med disse betegnelser i de edb-baserede registre, som benyttes, når der skal suppleres op på lagrene. Hovedparten af alle medarbejdere vil derfor være nødt til at beherske i hvert fald disse engelske gloser – og ofte kender medarbejderne slet ikke den danske betegnelse for en given komponent.

Deltagerne på de to hold i industri-casen er alle knyttet til samme fabrik (samme geografiske lokalitet), men er de ansat på forskellige afdelinger i fabrikken. Fabrikken er den store arbejdsplads der på egnen. Vil man som medarbejder prøve noget andet, betyder det ofte enten at flytte over i en anden afdeling eller helt at flytte fra egnen.

Fabrikken har en fælles overordnet HR- og uddannelsesafdeling. Fabrikens bygninger ligger spredt ud over et større område. Midt i området ligger fabrikens egne kursus- og mødefaciliteter i et par selvstændige bygninger, der oprindeligt har haft andre funktioner i lokalområdet. Bygningerne er på et tidspunkt blevet omsluttet af fabrikken, som har opkøbt de eksisterende bygninger og renoveret dem til brug for interne kurser og møder. Nye medarbejdere deltager som hovedregel i en introduktionsdag, der foregår i fabrikens kursuslokaler. Der foregår også en del virksomhedsintern uddannelse og efteruddannelse for fabrikens medarbejdere i lokalene.

De fleste produktionsbygninger består i lange produktionshaller i én til tre-fire etagers højde. Typisk ligger der i hele bygningens længde i den ene side en række kontorer og en frokoststue, der er adskilt fra produktionsområderne med store glaspartier. Hver bygning kan rumme mange afdelinger. For det utrænede øje kan det i mange tilfælde være ganske vanskeligt at se, hvor grænsen mellem de forskellige afdelinger går. De afdelinger, jeg besøgte, omfattede typisk en værkfører, nogle teknikere, kvalitetskontrollører og udviklere samt en 10-15 produktionsmedarbejdere (montricer og montører).

Afdelingerne er organiseret vidt forskelligt. Generelt er der i koncernen fokus på at omlægge organiserings- og samarbejdsprincipper efter LEAN-konceptet (Dansk Lean Akademi 2007), men det er ikke alle afdelinger, der er kommet i gang eller har fuldbåret omlægningsprocessen, dvs. at nogle afdelinger kører mere eller mindre automatiseret samlebåndproduktion, og andre steder er LEAN-processen ifølge mine informanter gået i stå uden at være helt implementeret.

Konjunkturerne på verdensmarkedet og evnen til at udvikle nye komponenter er altafgørende for den enkelte afdeling. Inden for relativt korte tidshorisonter kan forhold vedrørende medarbejderne derfor ændre sig drastisk. I nogle perioder går det dårligt, og medarbejderne er fyringstruede. I den periode, min undersøgelse foregik, var der generelt mangel på arbejdskraft, herunder også ufaglærte, der ville lade sig oplære og – ikke mindst – blive i jobbet efter oplæringen.

Af de medarbejdere, jeg traf via casen, var majoriteten beskæftiget i produktionsleddet med montage, kontrol, pakning og i varierende omfang med at bestille emner til afdelingens lager, planlægning af produktionsgang og vagtskifter. Der var desuden en værkfører, fire teamledere, en der arbejdede med postdistribution og et par medarbejdere tilknyttet industrirengøringen. I afdelinger, der fungerede efter LEAN-konceptet, arbejdede produktionsmedarbejderne sammen i smågrupper på to-tre personer. De sørgede selv for at planlægge og gennemføre alle arbejdsgange i forhold til produktionen af en bestemt serie, herunder hjemtagning af emner, montage af komponenter, kvalitetskontrol, kopiering af brugsvejledning til hver komponent, stykpakning af komponenter og pakning af kasser og paller med serien, ligesom de selv styrede samarbejdet med teknikere, der skal vedligeholde maskinparken. I LEAN-afdelingerne tilrettelægger medarbejderne selv, hvor mange komponenter, der monteres, inden man går i gang med kontrol og pakning og andre følgeopgaver. I afdelinger med mere traditionel samlebåndproduktion er en medarbejder typisk en halv time ad gangen ved hver opgave, inden der roteres til en ny plads i systemet. Rotationen skal forhindre mangel på koncentration og skader som følge af ensidigt gentaget arbejde. I de traditionelle afdelinger er arbejdsdelingen mere skarp, disposi-

tionsmuligheder i arbejdet mere begrænsede og den sociale interaktion i arbejdet forholdsvis mindre samt risikoen for ensidige arbejdsbelastninger højere end i LEAN-afdelingerne.

I begge produktionsformer er præcision, god fingerfærdighed og et godt syn påkrævet, og alle medarbejdere skal i princippet kunne gå ind flere steder i produktionen for at sikre en stabil og kontinuerlig drift. Præcision, fingerfærdighed og godt syn er fx påkrævet ved kvalitetskontrol af montagerammer med tyve-tredive komponenter. Kontrol- len består fx i at tjekke, om hundredvis af lodninger, der er foretaget i en automatiseret proces, er i orden. Montagerammen tages op i hænderne og vippes, så lyset kan falde hele vejen rundt om loddepunkterne. Det gælder så om i et blik at kunne se, om der er nogen af lodningerne, der skal have en ekstra manuel lodning, inden rammen sendes videre til næste led i produktionen. Maskinerne kan standses, hvis der er led i produktionen, hvor noget er ved at hobe sig op, eller der opstår problemer, men i princippet skal produktionen kunne køre i timevis uden afbrydelser af nogen af delprocesserne.

Casen omfatter to hold med hver ca. ti deltagere, der deltog i faget avu-engelsk, men på hver sit trin. Undervisningen på de to hold foregik samtidig i fabrikkens kursuslokaler en eftermiddag ugentlig i 2½ lektion fordelt over 16 uger. Lektionerne var placeret, så medarbejdere både fra morgenskiftet og fra eftermiddagsskiftet havde mulighed for at deltage – dvs. lektionerne lå hen over morgen- og eftermiddagsskiftet. Når kursusedtagere var på morgenskiftet, skulle de forlade arbejdspladsen en times tid tidligere end ellers for at kunne deltage i kurset, og når de var på eftermiddagsskifte, kom de tilsvarende en times tid for sent på arbejde. Visse af kursusedtagerne skulle selv finansiere den tabte arbejdstime for at kunne deltage i kurset. Begge hold var fortsætterhold sådan at forstå, at hovedparten af deltagere på hvert af holdene umiddelbart forud havde deltaget i det foregående trin. I anden runde, som er den, der indgår i casen, var det dog muligt for nye deltagere at tilmelde sig. Kurset foregik i fabrikkens kursuslokaler bortset fra de første par uger, der var henlagt til den nærliggende VUC-afdelings lokaler, idet der ikke var ledige kursuslokaler på fabrikken. Det ene hold blev afsluttet med afholdelse af prøver, som ca. halvdelen af kursusedtagerne deltog i.

Kursusindholdet og tilrettelæggelsen lå i forlængelse af de bestræbelser, der generelt udfoldes på fabrikken, hvad angår efteruddannelse af medarbejderne. Deres efteruddannelse omfatter fx erhvervsfaglige kurser, herunder introduktion til virksomhedens visioner og mål, og specifikke eksterne AMU-kurser, interne LEAN-kurser, interne brancherettede engelskkurser om. Der er tradition i *Industrien* for, at kurser foregår både på og uden for arbejdspladsen, og både med og uden medvirken af eksterne lærerkræfter. Fx

noterede jeg mig, at VUCs undervisningstrailer holdt ved en bestemt fabriksbygning, hver gang jeg var på besøg, og jeg fik på VUC oplyst, at der var et hold i gang med FVU-fag. Al kursusaktivitet, som virksomheden er involveret i, registreres i medarbejderens CV i forbindelse med den årlige medarbejderudviklingssamtale.

5.3 Case III – Rehabiliteringen

Landet over findes der en række rehabiliteringscentre for senhjerneskedede. Det center, der indgår i denne undersøgelse, var på undersøgelsestidspunktet en amtslig institution med hjemmel i Servicelovens § 93 stk. 1 (Serviceloven 2006).²⁵ Centret er vokset ud af en afdeling med genoptræningsfunktioner for ældre medborgere på et lokalt sygehus, og afdelingen blev for omkring 20 år siden en selvstændig institution under det daværende amt. Der er sket en gennemgribende udvikling organisatorisk, fysisk og fagligt med hensyn til de typer af skader, centret fokuserer på, og de koncepter, der arbejdes ud fra. Rehabiliteringscentrets opgaver ligger inden for det, der i den offentlige jargon kaldes 'kan-opgaver', og institutionen er nødt til at udvikle sig i takt med udviklingen i skadetyper i samfundet, de faglige landvindinger og ikke mindst hvilke former for skader, der p.t. er politisk vilje til at bevilge rehabilitering til. Et års tid inden denne undersøgelse flyttede centret til nyrenoverede lokaler i et forhenværende plejecenter.

De 18 medarbejdere, der er ansat til at arbejde med klienternes rehabilitering, er uddannede som social- og sundhedshjælper (sosu-hj.), social- og sundhedsassistent (sosu-ass.), sygeplejerske, ergoterapeut, fysioterapeut eller socialpædagog. Medarbejderne er organiseret i tre tværfaglige teams, som sammen med ledelsen deltog i kurset. Der er desuden ansat et par sygehjælpere i nattevagt og en servicegruppe på seks personer i forskellige teknisk-administrative stillinger (køkken, rengøring, pedel, kontor). Nattevagter og servicegruppen deltog ikke i kurset.

De senere år har centret fokuseret mere og mere på genoptræning af stadigt yngre klienter, der har pådraget sig moderate eller svære hjerneskrader. Rehabilitering er opdelt i tre faser. Fase 1, den akutte og livsvigtige behandling, og fase 2, den begyndende genoptræning, foregår begge i sundhedsvæsenet. Fase 3 kan foregå i rehabiliteringscentre, som (også efter kommunalreformen i 2007) er en boform med midlertidige ophold, der modtager klienter, der er nået til at skulle i social genoptræning. Klienterne er personer med betydelig nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne, der har behov for omfattende hjælp i almindelige daglige funktioner eller for pleje, eller som i en periode har behov for særlig behandlingsmæssig støtte. På undersøgelsestidspunktet var det amtskommunen, der skul-

²⁵ Efter kommunalreformen i 2007 er den tilsvarende hjemmel at finde i Serviceloven af 2007 i § 107.

le sørge for, at det nødvendige antal pladser var til rådighed, og klientens hjemkommune indstillede klienten til en plads til amtslig medfinansiering. Amt og kommune finansierede således langt hovedparten af udgifterne ved opholdet (ca. 2.600 kr./døgn), mens klienten selv skulle betale et forholdsvis beskedent beløb (ca. 85 kr./døgn).²⁶

Nogenlunde samtidig med flytningen til de nuværende bygninger blev plejegruppen og terapeuterne på lederens initiativ organiseret i tre teams på tværs af faggrænser. Teamorganiseringen er især begrundet med den stadige implementering af nye rehabiliteringsformer og krav om øget dokumentation. Teammedlemmerne er hver især primærperson for et antal klienter og dermed bl.a. ansvarlig for at beskrive, iværksætte og dokumentere behandlingsforløb, foretage eventuelle ændringer i aftaler, udfærdige statusrapporter og hjemsendelsesdokumenter til klientens hjemkommune. Indbyrdes er teamet i fællesskab ansvarlige for at tilrettelægge klienternes terapiforløb og for i plejen at følge op på de iværksatte træningsprogrammer. Der er formelle teammøder med ledelsen en gang hver måned plus en række opfølgende og planlæggende møder internt mellem teamets medlemmer. Disse møder aftales løbende mellem de teammedlemmer, der skal deltage. Plejegruppen har fokus på at være sammen med klienterne. ”At gå fra”, som det hedder i jargonen, for at sætte sig til en pc og udføre skriftlige opgaver for at dokumentere klienternes ophold og genoptræning, er for mange i plejegruppen et brud med hidtidig praksis og ideerne om optimal klientpleje. Medarbejderne i plejegruppen arbejder både i dag- og aftenvagter, hvorimod fysio- og ergoterapeuterne udelukkende arbejder i dagvagter. I aftenvagterne kommer plejepersonalet også i kontakt med klienter, der er knyttet til de øvrige teams.

Både ledelse, plejegruppen og terapeuterne gav udtryk for, at det at være ansat i *Rehabiliteringen* fordrer, at hver enkelt medarbejder er fagligt meget kompetent og hele tiden følger med i den nyeste udvikling inden for hver deres område, og det blev beskrevet som fagligt mere krævende at arbejde der end på fx et almindeligt plejehjem, hvorfor sosu-hjælperne er under udfasningen, da deres grunduddannelse ikke svarer til kravene i *Rehabiliteringen*. Der er tradition på arbejdspladsen for, at både medarbejdere og ledere deltager i faglige efteruddannelseskurser. Teamorganiseringen og socio-kulturen i Rehabiliteringen må siges at være lagt an på at stimulere medarbejdernes læring i det daglige.

KOM-UD-kurset bestod i et forløb med avu-faget Samarbejde og kommunikation (S&K) som omdrejningspunkt. Umiddelbart forud for dette forløb, som medarbejderne i alle tre teams deltog i, havde plejegruppen dog deltaget i et forløb med processkrivning

²⁶ Nogenlunde samme tariffer er gældende i 2007, men er nu fordelt med hovedparten på region og kommune samt en lille egenfinansiering.

på hf-niveau på VUC. Rehabiliteringscentret anskuede disse to kursusforløb som et sammenhængende forløb med det fælles formål dels at øge og styrke plejegruppens skriftlige færdigheder, dels at styrke samarbejdet i de tre forholdsvis nydannede teams. Mine observationer omfatter ikke kurset i processkrivning, men i mine interviews omtales det ofte og er på denne måde en del af substansen i min case.

Kursusforløbet i S&K indledtes med en fælles temadag på VUC og afsluttedes med et fælles weekendseminar på et vandrerhjem for alle kursusedtagerne, dvs. de tre teams og de to ledere. I den mellemliggende periode på fem uger foregik undervisningen i Rehabiliteringscentrets mødelokale – det ene team om mandagen, det andet team om tirsdagen og det tredje team om onsdagen. Undervisningen blev varetaget af to lærere på skift, og indholdet var det samme for hvert team, dvs. at der blev gennemført samme undervisning på mandagsholdet, tirsdagsholdet og onsdagsholdet i samme uge. I undervisningen i de fem undervisningsuger var der en lærer til stede om formiddagen, og eftermiddagen var som regel afsat til såkaldt lærerfri undervisning eller selvstudietimer, hvor teamene selv var ansvarlige for at gennemføre det tilrettelagte program. Dette var først og fremmest begrundet økonomisk af hensyn til finansiering af selve undervisningen. Undervisningen var knyttet op på et teamudviklingskoncept, som en af lærerne havde autorisation til. Undervisningen blev ikke afsluttet med den ordinære prøve, der sædvanligvis afslutter faget S&K. I stedet blev der på det fælles afsluttende weekendseminar samlet op og gjort status på teamprocesserne i de tre teams.

5.4 De tre cases – opsamling

De foregående afsnit leder frem til at besvare Det første arbejds spørgsmål om, hvordan de kontekstuelle forudsætninger udfolder sig i virksomhederne, og hvordan disse forudsætninger præger virksomhedernes efterspørgsel af almene VUC-fag som efteruddannelse af de ansatte – eller med andre ord, hvordan er virksomhedslogikkerne?

Grundlæggende er det sådan, at uanset om det drejer sig om private eller offentlige arbejdspladser, så er det i alle cases økonomiske rationaler, der bestemmer aktivitetsniveau og afgrænsning af opgaverne – dog adskiller *Industrien* sig fra de to øvrige ved at have et klart profitmaksimerende rationale. Det er ligeledes kendetegnende, at alle steder er man afhængig af faglig innovation og udvikling – man skal være fagligt innovativ for at være med fremme i konkurrencen på markedet (den private del af *Skoven* og i *Industrien*) eller få andel i de projekter og opgaver, der p.t. nyder fremme (den offentlige del af *Skoven* og *Rehabiliteringen*). Virksomhederne i de tre cases har hver deres historiske udvikling, hvor kampen med øvrige virksomheder i de tre brancher, om hvad det er relevant at beskæftige sig med i virksomheden, hele tiden har flyttet og til stadighed flytter sig.

Det betyder samtidig, at måden, man teknisk-organisatorisk forholder sig på i virksomhederne, er under omstrukturering. Det går igen i alle tre cases, at visse opgaver og ansvar, der tidligere entydigt lå hos lederne, nu søges lagt ud til de menige medarbejdere. I *Sko-ven* hedder det, at skovarbejderne overtager skovfogedernes arbejde, og i *Industrien* og i *Rehabiliteringen* læner man sig op ad kendte organiseringskoncepter som LEAN og team. Det betyder dog ikke, at lederes og medarbejders grundlæggende indbyrdes positioner er under opbrud – der er stadig ledere og menige medarbejdere – men man må antage, at de fra hvert deres perspektiv søger at tage bestik af de nye vilkår og at ruste sig bedst muligt i forhold til nutid og fremtid. KOM-UD-forløbene indgår i disse bestræbelser, hvad analyserne i kapitlerne 6, 7 og 8 vil komme nærmere ind på.

Et aspekt, som kendetegner alle tre cases, er, at de fysisk befandt sig i geografiske udkantsområder. I kapitel 9 i Hviid m.fl. 2008 trækkes nogle karakteristika for uddannelsesmæssige udkantsområdeproblematikkerne op: Alle dele af landet er relativt lettilgængelige, der er ingen stærke indre sprogbarrierer og kulturelle barrierer, men trods ligelig adgang til uddannelse findes der regionale uddannelsesforskelle. Landdistrikterne i udkantskommunerne taber indbyggere, de har den mindste andel af erhvervsaktive og lavere uddannelsesniveau end i byerne, og tillige er efterspørgslen på videreuddannet arbejdskraft underrepræsenteret. Tendensen er, at mange geografiske udkantsområder dels præges af veluddannede unge familier, som arbejdsmæssigt er tilknyttet byerne og kun i begrænset omfang er til gavn for lokalsamfundene, dels præges af familier og personer med sociale problemer, som ofte er på overførselsindkomst, og som er vanskelige at indoptage i lokalsamfundene. Jeg skal her indskyde, at jeg i denne afhandling ikke beskæftiger mig med kursusdeltagernes forhold til deres lokalsamfund, men i relation til tendenserne vedrørende befolkningssammensætningen kan man se de ansatte i *Rehabiliteringen* som repræsentanter for de veluddannede, hvorimod familier og personer på overførselsindkomst ikke optræder i mine cases, eftersom alle er i job og tilhører de bedst fungerende i udkantsområderne. Videre fremgår det af Hviid m.fl. 2008, at udkantsområdernes udvikling siden 1990'erne er blevet svækket af videnssamfundets vækststrategi, der er afhængig af nærhed til forskningsbaseret innovation, der befinder sig i byerne. Som strategisk modtræk kan der i stedet fokuseres på erfaringsbaseret innovation, som trækker på evnen til læring og udvikling både i samspillet mellem medarbejdere internt i virksomheder og i eksterne relationer, og som kan lokaliseres hvor som helst. OECD (2001) har bidraget med begrebsudvikling vedrørende den lærende region, som netop fokuserer på læring i arbejdslivet og på samspillet mellem lokale aktører som fx virksomheder og VUC – dvs. selve konceptet for KOM-UD-projektet.

I *Skoven* og i *Rehabiliteringen* blev der valgt efteruddannelse, som indholdsmæssigt og/eller tilrettelæggelsesmæssigt er utraditionel i sammenligning med, hvad virksomhederne ellers involverer sig i. I *Skoven* kan der siges at opstå spænding mellem det daglige arbejdsliv og det, at der overhovedet blev valgt almene skolefag med afsluttende formelle prøver. I *Rehabiliteringscentret* blev der valgt en offentlig uddannelsesinstitution, dvs. VUC, til at varetage en opgave, som minder mere om en opgave for et privat konsulentfirma. I *Industrien* lå kurset inden for den efteruddannelsespolitik, der sædvanligvis er retningsgivende i virksomheden, og det umiddelbart mest påfaldende var, at virksomheden krævede, at indhold og tilrettelæggelse skulle ligne VUCs ordinære tilbud så meget som muligt.

Inden jeg går dybere ind i de tre cases, skal jeg se nærmere på de samfundsmæssige vilkår og uddannelsesdiskurserne om voksen- og efteruddannelse (VEU) i internationale og nationale fora og de rekontekstualiserede uddannelsesorganiseringer i Undervisningsministeriet og på amtsplan, som KOM-UD-projektet og VUC relaterer sig til.

5.5 Samfundsmæssige vilkår og uddannelsesdiskurser i internationale og nationale fora

I dette afsnit er det de samfundsmæssige vilkår, intentioner og rammer, der er for efteruddannelse i almene VUC-fag, som er i fokus. Med henvisning til Bourdieu & Wacquant (1996 [1992]:91) og Bourdieus præcisering af, at man dels må bestemme feltets placering i relation til det overordnede magtfelt, dels bestemme de objektive relationer mellem forskellige agenter og agenturer, der kæmper fra forskellige positioner i feltet samt analysere agenternes habitus og dispositioner, er det min opfattelse, at uddannelsesdiskursernes objektive relationer og indhold i de overordnede magtfelt rekontekstualiseres som uddannelsesorganisering i det bureaukratiske felt. Uddannelsesdiskurserne og uddannelsesorganiseringen udmøntes på forskellig vis i uddannelsespraksis og undervisningsdiskurser af agenterne i selve kursusrummene, herom mere i kapitlerne 6, 7 og 8.

På det samfundsmæssige makroniveau, i magtfeltet, undersøger jeg den *internationale politisk baserede* VEU-uddannelsesdiskurs fra Det europæiske Råds Lissabon-traktat (2000), OECDs rapport om byer og regioner i den lærende økonomi (2001) og Den europæiske Socialfonds (ESFs) mål 3-program. Den *nationale politisk baserede* VEU-uddannelsesdiskurs finder jeg bidrag til i regeringens handlingsplaner ”Bedre uddannelser” (BU) (2002), ”Handlingsplan for ufaglærtes kompetenceudvikling” (HUK) (2003), Det Nationale Kompetenceregnskab (NKR) (2005a) og i Trepartsudvalgets rapport (2006). Den *nationale forskningsbaserede* VEU-uddannelsesdiskurs finder jeg specielt i de forskningsmæssige bidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab (NKR 2002), som

(netop i KOM-UD-projektperioden) er blevet udarbejdet med henblik på afklaring og operationalisering af forskellige typer af nøglekompetencer. Det er i disse internationale og nationale fora, de samfundsmæssige vilkår og uddannelsesdiskurserne kontekstualiseres.

5.5.1 Lissabon-traktaten, OECD og ESFs mål 3-program

Et projekt som KOM-UD-projektet finder sine politiske uddannelsesdiskurser på det internationale niveau i OECD (2001), Den europæiske Union (EU) (Formandskabet 2000) og i dens institutioner, traktater, aftaler og strategier (fx ESF).

Allerede Romtraktaten af 1957 havde bestemmelser om en Socialfond til finansiering af uddannelses- og omskolingsprogrammer for forskellige kategorier af arbejdstagere. Den europæiske Socialfonds (ESFs) gældende retsgrundlag skriver sig tilbage til Maastricht-traktaten i 1993 og Amsterdam-traktaten i 1999. I 2000 vedtog Det europæiske Råd på et ekstraordinært møde i Lissabon nye strategiske mål for EU *"med henblik på at styrke beskæftigelsen, de økonomiske reformer og den sociale samhørighed som led i en videnbaseret økonomi"* (Formandskabet 2000:2). Det nye strategiske mål for EU for det næste tiår, siges det, er, at *"blive den mest konkurrencedygtige og dynamiske videnbaserede økonomi i verden ..."* (op.cit.:3). For at blive en konkurrencedygtig og dynamisk videnbaseret økonomi er det Rådets opfattelse, at det er nødvendigt at få flere i arbejde, som dels er mere vidende, dels engagerer sig i virksomhedernes sociale fællesskaber.

Nøgleproblemerne i de samfundsmæssige vilkår, der ligger til grund for at vedtage strategier på beskæftigelses-, økonomi og det sociale område, og som første del af Rådets Formandskabs konklusion beskæftiger sig med, er globalisering, forandringer der sker i stadig stigende tempo, lav beskæftigelsesfrekvens²⁷ og voksende kvalifikationskløft på it-området. Højt prioriteret i vedtagelsen er udvikling af informationssamfundet, og herunder nævnes: *"Bekæmpelsen af analfabetisme må styrkes"* (ibid.). Styrkelse af forskningen i Europa er ligeledes højt prioriteret, ligesom små og mellemstore virksomheder (SMV), økonomiske reformer for det indre marked, de finansielle markeder og makroøkonomiske politikker har Rådets bevågenhed.

Af særlig interesse for uddannelsesverdenen er afsnittet om *"Modernisering af den europæiske sociale model ved investering i mennesker og opbygning af en aktiv velfærdsstat"* (op.cit.:8). Her siges det, at *"menneskene er Europas største aktiv"* (ibid.), hvorfor det er vigtigt at investere i mennesker. Om uddannelse og erhvervsuddannelse med henblik på at kunne leve og arbejde i det videnbaserede samfund hedder det:

²⁷ Beskæftigelsesfrekvensen – i hvert fald i Danmark – er bedret betragteligt i den mellemliggende periode, men er nu på vej ned igen.

"Europas uddannelses- og erhvervsuddannelsessystemer skal tilpasses såvel kravene i det videnbaserede samfund som behovet for et bedre beskæftigelsesniveau og en bedre jobkvalitet. De skal tilbydes lærings- og uddannelsesmuligheder, der er skræddersyet til målgrupper, der befinder sig på forskellige stadier af deres liv: unge, voksne arbejdsløse og arbejdstagere, der risikerer, at deres kvalifikationer forældes på grund af de hurtige ændringer. Denne nye strategi bør bestå af tre dele: udvikling af lokale læringscentre, fremme af nye grundlæggende færdigheder bl.a. med henblik på informationsteknologierne og øget gennemsigtighed i kvalifikationerne." (Formandskabet 2000:8).

Lidt længere nede i teksten nævnes det, at

"[Der bør fastlægges] en europæisk ramme [for], hvilke nye grundlæggende færdigheder, der skal erhverves gennem livslang uddannelse: IT-færdigheder, fremmedsprog, teknologikultur, iværksætterånd og sociale færdigheder." (Do).

Vedrørende beskæftigelsespolitikken hedder det, at der skal være en højere prioritering af livslang uddannelse, og det skal ske ved

"... at fremme aftaler mellem arbejdsmarkedets parter om innovation og livslang uddannelse, ved at udnytte komplementariteten mellem livslang uddannelse og tilpasningsevne gennem en fleksibel tilrettelæggelse af arbejdstiden og jobrotation ..." (op.cit.:10).

De nævnte citater viser, at Rådet har fokus på menneskers muligheder for at deltage i livslang uddannelse som led i udviklingen af jobrelevante kvalifikationer. I Det europæiske Råds optik bliver det et fælles projekt for mennesker og for arbejdsmarkedet at tilpasse sig, således at EU kan blive den mest konkurrencedygtige og dynamiske videnbaserede økonomi i verden.

Jeg bemærker mig, at der i Rådets tekst tages afsæt i, at arbejdsmarkedet ses som globaliseret og under hastig forandring, dvs. at det ikke længere er nok for erhvervslivet at orientere sig i forhold hjemmemarkedet, og at der er store udfordringer i at følge med i den hastige teknisk-organisatoriske udvikling. Det giver strukturelle virkninger på beskæftigelsesfrekvensen. Som modtræk fokuserer EU bl.a. på kvalitetsløft på it-området og på afhjælpning af analfabetisme og utidssvarende færdigheder på læse-skrive-området. Det fordrer økonomiske reformer, social sammenhængskraft og videnbaseret økonomi at leve op til udfordringerne. Der tales om kvalifikationer og gennemsigtighed i kvalifikationer. Når der tales om gennemsigtighed, lægges der op til en forståelse af, at de kvalifikationer, der søges udviklet gennem livslang uddannelse skal være velbeskrevne og samtidig ikke-kontekstbundne til bestemte brancher og virksomheder, således at de kan bringes til udfoldelse i forskellige kontekster. Også rækken af grundlæggende færdigheder, der nævnes – IT-færdigheder, fremmedsprog, teknologikultur, iværksætterånd og sociale færdigheder – passer ind i den tolkning, at grundlæggende færdigheder skal kunne bringes til

udfoldelse, hvor der måtte vise sig behov for det. Nogle af disse færdigheder, fx it og fremmedsprog, erhverves sædvanligvis ved formel pædagogiseret undervisning i propositionel viden, jf. kap. 2, men Formandskabet konkretisering af, hvordan erhvervelsen tænkes at skulle foregå, går ikke videre end til udmelding om, at arbejdsmarkedets parter opfordres til at stå sammen om fleksibel tilrettelæggelse af arbejdstiden og jobrotation, hvilket i givet fald må frigøre medarbejderne til at kunne deltage i livslang uddannelse.²⁸

OECD (2001) har i sin rapport om byer og regioner i den lærende økonomi fremhævet nogle karakteristika for begrebet 'lærende regioner', som overordnet set understøtter individuel og organisatorisk læring og har fokus på regional innovationspolitik, som OECD ser positive potentialer i. Herved vil man i højere grad flytte ansvaret for opretholdelse af social lighed og sammenhængskraft til lokale og regionale myndigheder. Hovedprincipperne for lærende regioner omfatter bl.a. opretholdelse af uddannelser rettet mod livslang individuel læring, koordination af politikker på tværs af institutionelle ansvarsområder og niveauer, etablering af bedre rammebetingelser for organisatorisk læring i alle typer virksomheder med innovationspotentiale, aflæring af forældede praksisser og videnformer samt udvikling af strategier, der fremelsker relevante former for social kapital. Interessant er betoningen af læring i arbejdslivet og samspillet mellem lokale aktører i tilknytning hertil. At få det til at fungere i praksis må imidlertid anses for at være en betydelig udfordring (Hviid m.fl. 2008).

Hvad angår ESF, er det mål 3-programmet, der har været medfinansierende for KOM-UD-projektet. ESF uddeler sine midler i Mål 3-programmet efter fire hovedprioriteter vedrørende udvikling af menneskelige ressourcer, hvor KOM-UD-projektet falder ind under det tredje, 'Kompetenceudvikling af ansatte', der omfatter

"Kompetenceudvikling, uddannelse og seniorpolitiske tiltag for at fastholde og udvide arbejdsstyrken. Uddannelse og kvalitetsløft for ansatte især omkring it for at opkvalificere arbejdsstyrken og tilgodese virksomhedernes behov. Støtte til analysearbejde mv. af arbejdsmarkedspolitiske uddannelses- og beskæftigelsestiltag mv." (ESF, Mål 3-programmet).

²⁸ I sin Redegørelse til EU-kommissionen april 2007 (Regeringen 2007), dvs. efter at KOM-UD-udviklingsdelen var lukket, præsenterer Regeringen sin *strategi for livslang læring*, der er et bidrag til realiseringen af de fælles målsætninger i Lissabon-strategien. Om mål og indsatsområder vedrørende VEU hedder det, at *ansvaret herfor skal deles* af den enkelte, virksomhederne, arbejdsmarkedets parter og det offentlige. *Målsætningen* er livslang læring, effektiv og fleksibel VEU, som skal løfte kompetencerne for alle og afspejle ændringer i kvalifikationskrav og behov på arbejdsmarkedet. *Indsatsområderne* fokuserer især på kortuddannede og dem med svage basale færdigheder, og indsatsområderne skal opfyldes i dialog med arbejdsmarkedets parter. *Nøgleinitiativerne* vedrører styrkelse af vejledning og rådgivning, anerkendelse af realkompetencer, øgning af deltagertallet på læse-skrive-regnekurser for voksne med mulighed for kombination med arbejdsmarkedssuddannelserne. (Mine kursiveringer, MKH).

Dette er udspecificeret i Prioritet 3, som vil løfte arbejdsstyrkens kvalifikationer og fleksibilitet og udjævne forskelle ved at højne niveauet, især hos de dårligst uddannede, og målgruppen skal fortrinsvis findes blandt ansatte og beskæftigede på små og mellemstore virksomheder (se ESF, Kompetenceudvikling).

I 'Foregribelsesafsnittet' er der fokus på opkvalificering af arbejdsstyrken og på *"fremtidsstrategier for udvikling af kompetencer på arbejdsmarkedet"* (se ESF, Foregribelse). Dette skal ske gennem bidrag, der kan *"forudse overordnede ændringer i udviklingen af kvalifikationer"* (ibid.), koordinere samarbejdet mellem aktører på arbejdsmarkedet, og som prioriterer projekter, der udvikler *"nye modeller for uddannelse og læring i brancher, job- eller uddannelseskategorier mv."* (se ESF, 'Foregribelse').

Under 'Effektvurderingsafsnittet' prioriteres projekter, der *"identificerer sammenhængen mellem kvalifikationstiltag og deres anvendelse i erhvervslivet"* (se ESF, 'Policy- og effektanalyse'), og som *"afdækker barrierer for kvalificering af målgruppen"* (ibid.).

Jeg læser afsnittet om fremme af 'Ansattes kvalifikationer og fleksibilitet' som værende centralt for KOM-UD-projektet, idet projekterne herunder skal have *"udgangspunkt i konkrete og konstaterbare behov for tilpasning og i udvikling i arbejdsstyrkens kvalifikationer og kompetencer"* (se ESF, 'Ansattes kvalifikationer og fleksibilitet'), og projekternes *"målrettede uddannelsesforløb for de ansatte [skal] kobles naturligt sammen med udvikling af og ændringer i tilrettelæggelsen af arbejdet og arbejdets organisering"* (ibid.), og desuden skal der især fokuseres på ansatte i små og mellemstore virksomheder (ibid.). Dette udmøntes i seks punkter om hvilke typer af projekter, der vil nyde fremme, og jeg hæfter mig her især ved formuleringerne om at projekterne:

"[2] ... udvikler samspillet mellem læring, arbejdsopgaver og arbejdsorganisering; [3] udvikler de ansattes motivation, fleksibilitet og engagement i egen og virksomhedens udvikling; [4] søger at nedbryde barrierer, der kan udspringe af mangel på motivation, manglende selvværd, indførelse af informations- og kommunikationsteknologi mv.; [6] [...] forbedre samspillet mellem indkredsning af virksomhedens behov for kompetenceudvikling af medarbejdere og de faktiske uddannelses tilbud ..." (se ESF, 'Ansattes kvalifikationer og fleksibilitet').

Der er desuden knyttet fire særlige krav til disse projekter, herunder at medarbejdersiden skal inddrages allerede i ansøgningsfasen, og at projekterne skal forholde sig til hvordan læringen kan fastholdes og udbygges på virksomhederne (ibid.). ESF lægger således op til at netop det, som min undersøgelse kredser om, nemlig medarbejdernes mulighed for at komme til orde, synliggøre og udvikle sig, skal være et fremtrædende moment i ESF-støttede projekter.

Afsnittet om 'Tilpasning' er møntet på arbejdsmarkedets parter og de uddannelsesinstitutioner, der tilbyder erhvervsrettet uddannelse. Projekter, der prioriteres i dette af-

snit, falder ind under begrebet livslang læring og skal styrke virksomhedernes og udbydernes samarbejde om målretning af udbud og fleksibilitet i gennemførelsen (se ESF, 'Tilpasning, fleksibilitet og livslang læring').

I ESFs udmeldinger, som er refereret ovenfor, hæfter jeg mig ved, at begreberne kvalifikation og kompetence anvendes mere eller mindre synonymt. Overskriften er kompetenceudvikling, og der er fokus på kvalifikationstiltagenes anvendelse i arbejdslivet, og på at projekterne skal løfte, tilpasse og udvikle arbejdsstyrkens kvalifikationer og kompetencer. Hele vejen igennem er det en forudsætning, at tiltagene vedrørende kvalifikationer og kompetencer udspringer af behov på arbejdsmarkedet og i virksomheder, og de ansatte skal udvise engagement både i egen og i virksomhedens udvikling. Fokus er således på, at kvalifikationer transformeres til erhvervsfaglige kompetencer, og at samspil mellem uddannelsesinstitutioner og virksomheder om livslang læring skal styrkes, og at det især er de dårligst uddannede medarbejdere på små og mellemstore virksomheder, indsatsen skal koncentreres om, samt at medarbejderne selv skal inddrages i ansøgningsfasen, og at læringen skal søges fastholdt og videreudviklet i arbejdslivet. ESF er derimod tavs, hvad angår indholdet i uddannelsen, bortset fra at manglende it-færdigheder nævnes som mulig barriere for overhovedet at ville deltage. Tavsheden kan være en følge af, at ESF lægger vægt på, at det især er virksomhedernes forskellige behov, der skal initiere de konkrete efteruddannelsesforløb, og hvad der måtte være behov for i den ene virksomhed er ikke nødvendigvis det samme, som er behovet i nabovirksomheden. Hvad angår fagligt indhold fører Formandskabet (2000) mere klar tale, idet de peger på afskaffelse af analfabetisme samt grundlæggende færdigheder i IT, fremmedsprog, teknologikultur, iværksætterånd og sociale færdigheder som det livslang læring i Europa bør fokusere på.

I de følgende afsnit retter jeg blikket mod nationale udmeldinger.

5.5.2 "Bedre uddannelser" og "Handlingsplan for ufaglærtes kompetenceudvikling"

På det nationale niveau kontekstualiseres VEU-uddannelsesdiskurserne i regeringens handlingsplaner "Bedre uddannelser" (BU 2002a og 2002b) og "Handlingsplan for ufaglærtes kompetenceudvikling" (HUK 2003) samt i Det Nationale Kompetenceregnskab (NKR 2002, 2005a og 2005b) og i Trepartsudvalgets mål og anbefalinger (2006a og 2006b).

Den første regering Fogh Rasmussen udmeldte i sit første regeringsår handlingsplanen "Bedre uddannelser" (BU) for, hvordan det danske uddannelsessystem skal styrkes (Regeringen 2002a). Ambitionen heri er på linie med Det europæiske Råd: Danske uddannelser skal stå mål med de bedste i verden (Regeringen 2002b:3). Regeringen anser

uddannelse for at være den vigtigste konkurrenceparameter i en stadig mere globaliseret verden, og arbejdsstyrken skal være velkvalificeret og have tidssvarende kompetencer (Regeringen 2002a:3). Bagved ligger en vækststrategi (ibid.), som uddannelsesområdet skal medvirke til at udmønte indenfor fem centrale områder: faglighed, fleksibilitet, innovation, frit valg og outputstyring (Regeringen 2002b:3). For VEU-området hedder det bl.a., at der skal lanceres nye erhvervsrettede voksenuddannelser, og et af midlerne heri skal være faglig indsats ved hjælp af it (Regeringen 2002a:4). Regeringen tænker her specielt på styrke sammenhængen mellem erhvervsuddannelserne (på de tekniske og merkantile skoler) og AMU-uddannelserne (op.cit.:30ff). Så når Regeringen siger erhvervsrettet voksenuddannelse, er det ikke VUC og KOM-UD-lignende projekter, der refereres til.

I BUs kapitel om de almene uddannelser nævnes, at reformen af hf-enkeltfag for voksne skal kvalificere voksne til såvel videre uddannelse som til bedre jobmuligheder (op.cit.:27). Det hedder videre, at den særlige uddannelsesbekendtgørelse for hf-enkeltfag skal udarbejdes med hensyntagen til sammenhæng og samspil med avu (op.cit.:29). Derudover nævnes avu ikke, og FVU, som blev indført i 2000, er slet ikke nævnt. Det må siges at være en logisk konsekvens af, at der i handlingsplanen flere steder henvises til Bologna-processen, som er betegnelsen for et samarbejde, som de europæiske undervisningsministre indledte i 1999, og hvor ministrenes samarbejde specielt retter sig mod de videregående uddannelser. På det grundlæggende niveau er det kun dansk for voksne udlændinge, som får et særligt afsnit, og for KOM-UD-projektet og VUCerne er det kun interessant i forbindelse med avu-faget dansk som andetsprog.

Regeringens interesse i uddannelsesområdet er på samme måde som Det europæiske Råd og ESF funderet i arbejdsmarkedets behov for medarbejdere, der kan udfylde rollen som konkurrenceparameter i den globaliserede verden ved at være velkvalificeret og have tidssvarende kompetencer. Af fagligt indhold nævnes kun it og hf-enkeltfag samt dansk for voksne udlændinge. Når der tales om erhvervsrettet uddannelse, er det i forbindelse med uddannelser på tekniske- og merkantile skoler og på AMU-skolerne. Men handlingsplanen "Bedre uddannelser", som i ansøgningsfasen for KOM-UD-projektet, var det nationale generelle uddannelsespolitiske værktøj, levner ikke i sig selv megen inspiration til initiativer på det grundlæggende almene niveau.

"Bedre uddannelser" har imidlertid ikke stået alene. Regeringen udsendte i 2003 "Handlingsplan for ufaglærtes kompetenceudvikling" (HUK), hvori der tales om *"et livs langt perspektiv for at tilegne sig kvalifikationer og kompetencer, der er nødvendige på et foranderligt arbejdsmarked"* (Regeringen 2003). Styrkelse af information og vejledning

samt anerkendelse af realkompetencer er to af indsatsområderne. Et projekt som KOM-UD har imidlertid kunnet finde inspiration i handlingsplanens udpegning af området *"Samspil mellem uddannelsesprogrammer, uddannelsesinstitutioner og virksomheder"* (ibid.). Særlig to initiativer peger i KOM-UD-projektets retning, nemlig udvikling af undervisningsmaterialer, som skal *"bygge bro mellem almene og erhvervsrettede uddannelser, fx materiale til FVU- og AVU-undervisning"* (ibid.), og initiativer til samarbejde på tværs af uddannelsesinstitutioner med henblik på at *"udvikle metoder til et bedre samspil mellem den læring, der sker i jobbet, og læringen i uddannelserne"* (ibid.).

HUK (Regeringen 2003) taler om kvalifikationer og kompetencer i relation til arbejdsmarkedet, og der er kommet fokus på, at læring i jobbet og læring i uddannelses-sammenhæng skal indgå i et bedre samspil. På samme måde som Det europæiske Råd og ESF, jf. ovenfor, anvender regeringen i HUK begreberne kvalifikation og kompetence uspecificeret og mere eller mindre synonymt.

Sammenfattende kan man sige, at Det europæiske Råd, ESF, BU og HUK har som udgangspunkt, at globalisering, øget tidspres og konkurrence skal imødegås med videnøkonomi, der bygger på, at livslang uddannelse – især af kortuddannede på små og mellemstore virksomheder og i samspil mellem uddannelsesinstitutioner og virksomheder – skal styrkes, og at kvalifikationer skal være gennemsigtige, dvs. ikke-kontekstbundne. I øvrigt bruges begreberne kvalifikationer og kompetencer uspecificeret og synonymt. Inden for området pædagogiseret propositionel viden/skolebaseret viden er specielt it, fremmedsprog, hf-enkeltfag og dansk for voksne udlændinge nævnt som ønsket fagligt indhold.

Ved siden af regeringens handlingsplaner findes regeringsstøttede initiativer som Det Nationale Kompetenceregnskab (NKR 2005a) og Trepartsudvalget (2006), som under henholdsvis Undervisningsministeriets og Finansministeriets auspicier har arbejdet med kompetencer og livslang læring. I de følgende to afsnit diskuterer jeg begrebet nøglekompetencer og anbefalingerne fra disse to grupper.

5.5.3 Det Nationale Kompetenceregnskab – nøglekompetencer

Som nævnt i kapitel 3 tog Basil Bernstein (2001e [1990]) fat i, hvordan kompetencediskurs via en række andre forskningsområder er trængt ind i uddannelsesverdenen og ved sin tilstedeværelse der, slører for synligheden af, at makroniveauet (samfundet) har indflydelse på formidling. Diskussionen af kompetencebegrebet inden for uddannelsesforskningen har stået på siden begyndelsen af 1990'erne, og flere forskermiljøer henviser til, at det er økonomiske rationaler og managementtænkning, der har skærpet erhvervslivets og efterfølgende uddannelsesverdenens interesser for kompetencer (se fx Herman 2003, Ille-

ris 2003, Lundvall 2002, Selzer & Bentley (2000 [1999]), Wahlgren m.fl. 2002). Ved at fremhæve disse bagvedliggende økonomiske og managementorienterede rationaler peges der på samme pointe, som Bernstein fremhævede, nemlig at fokuseringen på kompetencer slører for makroniveauets indflydelse. Og man kan gå et skridt videre og sige, at det er mikro- og mesoniveauerne, der påvirker den politiske proces og beslutningsdannelse på makroniveauet – eller sagt med andre ord: Det er erhvervslivets interesser i kompetencer, der har fået gennemslagskraft i uddannelsesverdenen.

Det Nationale Kompetenceregnskab (NKR) er et udviklingsprojekt, der oprindeligt blev søsat af Ugebrevet Mandag Morgen i 1998, og som i 2001 blev forankret i Undervisningsministeriet som et tværministerielt samarbejde mellem Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, Arbejdsmarkedsstyrelsen, Beskæftigelsesministeriet samt Økonomi- og Erhvervsministeriet (Illeris 2003, NKR 2005a). Arbejdet i NKR er inspireret af initiativer i OECD og DeSeCo (NKR 2005a). Centralt for NKR er fokusering på individet og det professionelle liv, der skal kunne fungere i en globaliseret verden, hvor fornyelse, omstilling og udvikling er grundvilkår. I udgangspunktet adskiller NKR sig således hverken fra EU/ESFs udmeldinger eller fra regeringshandleplanerne BU og HUK.

I mangel på en bredt anerkendt definition på begrebet kompetence definerer NKR selv nøglekompetencer som ” *kompetencer, som fordres af alle på arbejdsmarkedet, om end i variabelt omfang* ” (NKR 2002) og forstår overordnet set kompetencer som ” *evnen til at tænke, handle og lære* ” (ibid.), jf. også kap. 2, hvor jeg knytter kompetencebegrebet sammen med evne. NKR specificerer evnerne tænkning, handling og læring som værende centrale. NKR siger videre, at nøglekompetencerne skal forstås som generelle kompetencer, der har gyldighed uden for den kontekst, hvori de er erhvervet, og at de i en række sammenhænge er forudsætninger for at anvende faglige kompetencer i arbejdslivet. Udvikling af kompetencer anses derfor for at være en central livslang læreproces. NKR er således meget mere præcis end BU og HUK, hvad angår definitionen af kompetencer, men alle tre fremfører den forståelse, at en kompetence skal have gyldighed uden for den kontekst, hvori den er erhvervet.

Jeg forstår nøglekompetencer som specificerede almene kompetencer, jf. min diskussion i kap. 2. Nøglekompetencer vil alt efter deres specifikation kunne udvikles enten inden for det formelle uddannelsessystem eller i ikke-formelle læringssituationer, jf. nedenstående figur.

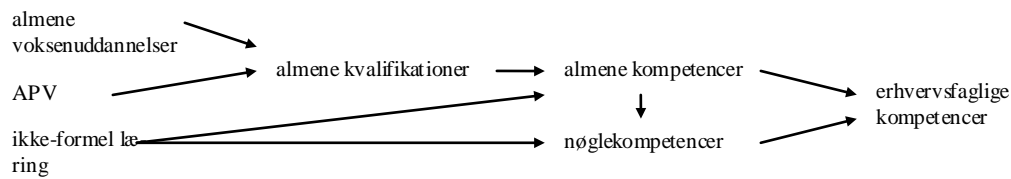


Fig. 13.

NKR tager afsæt i OECD/DeSeCo-projektet, der har arbejdet med en teoretisk konceptualisering af kompetencebegrebet på baggrund af en empirisk baseret kortlægning af 12 OECD-landes forståelse af og satsning på udvikling af nøglekompetencer og er nået frem til en fællesmængde på 10 kompetencer i de pågældende landes kompetencepolitik (NKR 2005a). NKR har vurderet disse kompetencer i dansk sammenhæng og har som følge heraf erstattet 'værdikompetence' med 'kreativ og innovativ kompetence'. NKR opererer ligesom DeSeCo-projektet med tre metakompetencer som analytisk systematik til forståelse af centrale og målbare nøglekompetencer. Metakompetencerne omfatter følgende: 1. kunne handle selvstændigt og reflektivt, 2. kunne anvende redskaber interaktivt og 3. kunne tilhøre og fungere i socialt heterogene grupper (ibid.).

NKR opfordrede i 2002 en række danske forskere til at bidrage med teoretisk at definere indhold af og beskrive indikatorer mv. for nøglekompetencerne. Disse bidrag findes i Dokumentationsrapporten (NKR 2002). I NKRs opdrag anmodes forskerne bl.a. om at give en overordnet beskrivelse af de 10 kompetencer, herunder hvad det vil sige at beherske/besidde de givne kompetencer, og hvordan det kommer til udtryk i sammenhænge/situationer i arbejdslivet, uddannelse/forskning og det civile liv, og forskerne blev anmodet om at komme med forslag til konkrete kvantitative indikatorer, der kan belyse kompetenceniveauet for de 10 nøglekompetencer i det danske samfund (ibid.).

Hensigten med forskernes arbejde var bl.a. at operationalisere nøglekompetencerne, så der kunne foretages målinger af udbredelsen af kompetencer på det danske arbejdsmarked. NKR har en håndfast tilgang til de 10 nøglekompetencer. De er det ministerielle niveaus udmelding om, hvilke nøglekompetencer der for nærværende anses for at være aktuelle i forhold til det danske arbejdsmarked. Målingerne skal bl.a. benyttes til benchmarking og synliggørelse af kompetenceniveauet på det danske arbejdsmarked.

NKR's 10 nøglekompetencer er følgende:

Det faglige område:

- *Literacy*: evne til at forstå og anvende skriftlig kommunikation, it og sprog (herunder også numeracy (Pilegaard Jensen i NKR 2002))
- *Læringskompetence*: evne og vilje til at tilegne sig ny viden

Det sociale område:

- *Social kompetence*: evne til at skabe konstruktive relationer til andre, forstå andres følelser og udtrykke egne
- *Kommunikationskompetence*: evne til at skabe kommunikativ kontakt, forståelse og effekt hos modtageren
- *Demokratisk kompetence*: evne og vilje til at øve indflydelse på beslutninger i de sammenhænge, den enkelte indgår i
- *Interkulturel kompetence*: evne til at forstå kulturel kompleksitet og indgå i fordomsfri dialog med andre kulturer (i forskeropdraget 2002 benævnt Kulturel kompetence af NKR)

Det personlige område:

- *Selvledelseskompetence*: evne og vilje til via eget initiativ at beslutte og gennemføre opgaver i arbejdet i overensstemmelse med virksomhedens strategier

Andre områder:

- *Kreativ og innovativ kompetence*: evne til at gennemføre fornyelser inden for et viden- og praksisdomæne
 - *Miljø- og naturkompetence*: evne til gennem indsigt og motivation at bidrage til miljøløsninger
 - *Sundhedskompetence*: evne til at skabe, bevare eller forbedre en sund helbredstilstand (i forskeropdraget 2002 benævnt Helbreds- og fysisk kompetence af NKR).
- (NKR 2002, 2005a, 2005b, opdelingen i områder er foretaget af Jensen & Ehlers i NKR 2002).

Alle nøglekompetencerne er ganske komplekse størrelser, der dog som før nævnt er udvalgt af NKR i forhold til, hvad der menes at være behov for i samfundet, dvs. i bestemte kontekstsammenhænge. Det betyder, at nøglekompetencerne knytter sig til horisontale diskurser (Bernstein 2001f).

Den sproglige beskrivelse af de forskellige kompetencer ved hjælp af formuleringen 'evne til at' stemmer overens med den skelnen, jeg redegjorde for mellem kvalifikationer (egenskaber) og kompetencer (evner) i afsnit 2.2.

Arbejdet med at indsamle data om nøglekompetencernes udbredelse er stået på i den periode, hvor KOM-UD-projektets udviklingsdel fandt sted, men forslagene til ved hjælp af indikatorer at måle nøglekompetencerne i danske kontekster har været kendt inden KOM-UD-projektets iværksættelse. Allerede af Dokumentationsrapporten (NKR 2002) fremgår det, at uddannelse tildeles en central placering i forhold til udvikling af arbejdsmarkedsrelevante kompetencer og som led i livs lang læring.

Dette fokus understreges i selve regnskabsaflæggelsen (NKR 2005a og 2005b), hvori det hedder, at uddannelse betaler sig; uddannelse udvikler ikke blot viden og færdigheder men også nøglekompetencer, og uddannelse giver også adgang til arbejdspladser og livsformer, hvor kompetence kan udvikles og udfoldes. Videre hedder det, at et uddannelsesløft skal fremme innovation og vækstdrivende iværksætteri, og anerkendelse af

realkompetencer skal synliggøre ressourcer hos arbejdsstyrken og stimulere og fremme kompetenceudvikling på arbejdsmarkedet.

NKR (2005a) peger på to markante faktorer – længden af uddannelse og arbejdspladsens karakter som læringsmiljø – der har betydning for, hvorvidt en person opnår høj eller lav profil på de enkelte nøglekompetencer. Om uddannelse hedder det:

”... jo mere uddannelse man har, des bedre klarede man sig i målingen af de 10 nøglekompetencer [...] og samtidig giver uddannelse bestemte kvalifikationer, højere livsindkomst og status [...] men også muligheder for at forrente og udvikle en humankapital, der på arbejdsmarkedet tillægges større og større værdi ...” (NKR 2005a:16).

NKR benytter, som det ses i citatet, begrebet kvalifikationer på samme måde som jeg, jf. min definition i afsnit 2.3. Som NKR (2005a) selv påpeger, er Matthæus-effekten – den, der har meget, skal mere gives – på spil. Samtidig har det vist sig, at arbejdspladsen er en væsentlig udviklingsarena, især for ressourcestærke individer med lange uddannelser (op.cit.:17). Dog kan et godt job kompensere for manglende uddannelse, hvad angår personlig udvikling (ibid.).

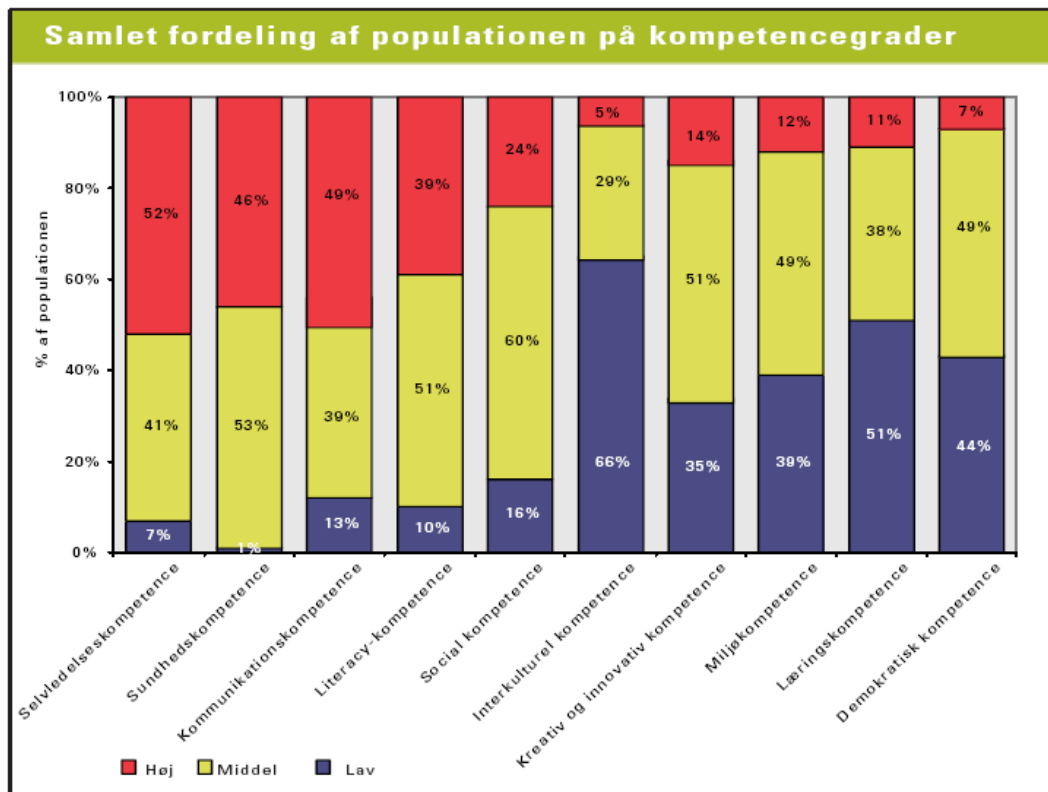
Fig. 14 viser fordelingen af populationen på kompetencegrader. Som det fremgår af illustrationen, er andelen af populationen med middel kompetence typisk. Interkulturel kompetence adskiller sig, ved at lav kompetence har en påfaldende høj score. Nedenfor har jeg grupperet og rangeret de 10 nøglekompetencer i to grupper med henholdsvis høje og lave kompetencegrader og tilføjet resumeer af NKR's egne kommentarer.

Nøglekompetencer med flere respondenter med høj end med lav kompetence, jf. fig.14/Figur 3.3 (NKR 2005a):

- *Selvledelseskompentence* (52 %): Findes blandt størstedelen af arbejdsstyrken – mest markant blandt seniorer og blandt medarbejdere i ikke-hierarkiske jobfunktioner.
- *Kommunikationskompetence* (49 %): Er tæt knyttet til, hvilket arbejde man har – højtuddannede og højtlønnede er mest aktive i alle typer kommunikation – unge har generelt store færdigheder i de nye teknologier – generelt er evnen til vidensdeling høj, også på tværs af uddannelsesniveau.
- *Sundhedskompetence* (46 %): Profilen snyder! Sundhedstilstand, motions- og idrætsvaner blandt en tredjedel af befolkningen indebærer sundhedsrisiko – veluddannede udviser højest sundhedskompetence – dog ses stress især blandt privatansatte mænd at være en høj risikofaktor – ældre og kvinder synes at være bedst til at tage vare på sig selv på arbejdspladsen.
- *Literacykompetence* (39 %): Høj literacy findes blandt højtuddannede med ledende stillinger og høje lønninger – lav literacy findes blandt kortuddannede, ufag-

lærte og dem med lave lønninger. Blandt dem med lavest literacy findes mange, som ikke erfarer problemer hermed hverken civilt eller i jobbet.

- *Social kompetence* (24 %): Er i høj grad knyttet til det at have et arbejde og i mindre grad knyttet til uddannelsesniveauet.



Figur 3.3 Andelen af populationen med "lav", "middel" og "høj grad" af kompetence fordelt på de enkelte kompetencer (kilde: NKR 2004)

Fig. 14 (kilde NKR 2005a).

Nøglekompetencer med flere respondenter med lav end med høj kompetence, jf. fig.14/Figur 3.3 (NKR 2005a):

- *Kreativ- og innovativ kompetence* (35 %): De lavt uddannede med rutinemæssige job scorer typisk lavt. De 14 % med høj kreativ- og innovativ kompetence er fortrinsvis knyttet til gruppen af højtuddannede og højtplacerede såkaldte intrapreneører. Konkret arbejds erfaring er vigtigere end høj uddannelse for at score højt her.
- *Miljøkompetence* (39 %): Synes at være lavere blandt yngre end blandt ældre; uddannelsestype har større indflydelse end uddannelsesniveau på miljøviden og miljøhandlinger; offentligt ansatte synes at have større miljøkompetence end pri-

vatansatte; der er kun svag sammenhæng mellem viden og handling; motivation og holdning er afgørende for handling.

- *Demokratisk kompetence* (44 %): Ansatte er i stor udstrækning ligestillede og lige aktive i at øve indflydelse på generelle forhold på arbejdspladsen; i nærmiljøet er demokratiet præget af de veluddannede, men spredningen i engagement er stor i det civile liv; aktiviteten synes at stige med alderen; dog har kun 7 % høj demokratisk kompetence.
- *Læringskompetence* (51 %): De lavtscorende er typisk kortuddannede i rutinejobs. De højtuddannede udfolder og udvikler deres læring højere end de kortuddannede, både hvad angår efteruddannelse og læring i arbejdslivet. Generelt er der større score på læring i arbejdslivet end på efteruddannelse. 11 % har høj læringskompetence.
- *Interkulturel kompetence* (66 %): Den kompetence som færrest besidder. De 5 % højt scorende findes fortrinsvis blandt personer med høj uddannelse som har adgang til jobmæssige positioner, hvor der er udviklingsmuligheder for interkulturel kompetence.

Ud fra en umiddelbar betragtning kan man sige, at det især er nøglekompetencerne i det faglige og i det sociale område, som KOM-UD-projektet med VUCs spekter af fagtilbud tilrettelagt i samarbejde med rekvirenterne kan bidrage til at styrke. Det udelukker dog ikke, at konkrete KOM-UD-forløb vil kunne beskæftige sig med nøglekompetencerne i de to andre områder. Inden for det faglige og det sociale område er kun kommunikativ kompetence, der har en relativ høj score af respondenter med høj kompetence, men det er som nævnt især blandt de unge og blandt personer med høj uddannelse kompetencen findes. Ud fra NKR's målinger synes der at være rigeligt at tage fat på med VUCs almene uddannelsestilbud. I analyserne af mine data noterer jeg således hvilke af NKR's nøglekompetencer, der synes at forekomme i forløbene.

NKR's forståelse af kompetencer gør kompetencer til det enkelte individs subjektive projekt, som den enkelte selv er ansvarlig for og har fordel af. Bernstein har påpeget, at ved at fokusere på subjektets tilegnelse af kompetencer, så mister man blikket for, at makroniveauet (samfundet) har indflydelse på formidling og tilegnelse (Bernstein 2001c). I det daglige uddannelses- og læringsarbejde vil man fokusere på den individuelle fordel ved kompetencetilegnelsen og dermed let overse, at fx de 10 nøglekompetencer er udvalgt og formidles efter kriterier, der er funderet i økonomiske rationaler i videnssamfundet.

I det følgende afsnit vender jeg blikket mod endnu et arbejde, som regeringen står bag, men som tillige inddrager arbejdsmarkedets parter.

5.5.4 Trepartsudvalget

Trepartsudvalget (2006a og 2006b) kan beskrives som endnu et udtryk for national politisk baseret VEU-uddannelsesdiskurs. Trepartsudvalget repræsenterer det officielle Danmark og er et paritetisk sammensat udvalg af arbejdsmarkedets parter. Der er medlemmer fra fem ministerier, Kommunernes Landsforening og Amtsrådsforening, 8 arbejdsgiverforeninger (9 repræsentanter) og 7 lønmodtagerorganisationer (9 repræsentanter).²⁹ Finansministeriet sad ved bordenden, og herved understreges det, at økonomiske rationaler er i højsædet. Det interessante ved Trepartsudvalget i forhold til min undersøgelse er, at arbejdsgiverne og arbejdstagerne er inviteret med i arbejdet. Jf. fig. 10, kap. 3, kan man sige, at de to personkredse med praktisk erfaring er inviteret med til at stå bag politiske formuleringer. Her bliver det meget tydeligt, at samfundsmæssige vilkår på mikro- og mesoniveauerne påvirker den politiske proces og beslutningsdannelse på makroniveauet.

Udvalget blev nedsat i 2004, og kommissoriet handler om at belyse behovet og vilkårene for voksen- og efteruddannelse (VEU) i Danmark, herunder både den erhvervsrettede- og den almene VEU-indsats. Hvad angår den almene VEU-indsats, peger kommissoriet især på målgrupper med anden etnisk baggrund end dansk og på personer med læse-staveproblemer. Den overordnede opgave for udvalget var, at *"fremstille anbefalinger om, hvordan målsætningen om livslang opkvalificering og uddannelse for alle kan realiseres ..."* (Trepartsudvalget 2006a og 2006b). Anbefalingerne måtte ikke medføre permanent forringelse af de offentlige finanser (ibid.). Jeg bemærker mig, at det er kvalificering, der sættes på. Trepartsudvalgets kommissorium tager afsæt i globaliseringen og den teknologiske udvikling, der antages at fordrer udvikling af de ansattes kompetenceniveau. Udfordringerne skal løftes af arbejdsgivere, lønmodtagere og det offentlige i fællesskab.

Trepartsudvalgets kommissorium nævner de samme tendenser og fænomener, som også Lissabon-traktaten, ESF, 'Bedre uddannelser', handlingsplanen for ufaglærtes kompetenceudvikling og NKR kredser om, nemlig forholdene på det globaliserede arbejds-

²⁹ For det officielle Danmark sad Finansministeriet (FM), Undervisningsministeriet (UVM), Beskæftigelsesministeriet (BM), Integrationsministeriet (IM), Økonomi- og Erhvervsministeriet (ØEM), Kommunernes Landsforening (KL) og Amtsrådsforeningen (ARF). For arbejdsgiverne sad Dansk Arbejdsgiverforening (DA) (to rep.), Dansk Industri (DI), Dansk Byggeri (DB), Dansk Handel & Service (DHS), Arbejdsgiverforeningen for Handel, Transport og Serviceerhvervene (AHTS), Finanssektorens Arbejdsgiverforening (FA), Ledernes Hovedorganisation (LH), og Sammenslutningen af Landbrugets Arbejdsgiverforeninger (SALA). For arbejdstagerne sad Landsorganisationen i Danmark (LO) (to rep.), Fagligt FællesForbund (3F), Handels- og Kontorfunktionærernes Forbund (HK), Fag og Arbejde (FOA), Dansk Metal (DM), Akademikernes Centralorganisation (AC) og FTF (funktionærer og tjenestemænd) (to rep.).

marked, skiftet fra industrisamfund til vidensamfund, kvalifikationskløft mellem uddannede og ikke-uddannede, herunder specielt på it-området og hvad angår basale almene færdigheder, og ligesom de øvrige agenter, der er nævnt på makroniveauet, knytter Trepartsudvalget VEU-problematikkerne sammen med individuel livslang læring.

Trepartsudvalgets overvejelser og anbefalinger bygger på målsætninger om, at VEU kan påvirke velstanden og velfærd både for enkeltpersoner, virksomheder og for samfundet. I økonomisk henseende kan VEU opfattes som en investering, hvor afkastet for den enkelte er bedre arbejdsmarkedstilknnytning og højere løn, for virksomhederne er afkastet højere indtjening og medarbejdertilfredshed, og for samfundet er afkastet bl.a. øget produktivitet, øget arbejdsstyrke og øget mobilitet. Udvalget nævner specifikt skill-bias (skæve, ensidige eller for ringe færdigheder) som en faktor, der kan øge merledighed og lønspredning for grupper med lavt uddannelsesniveau. Trepartsudvalget tildeler VEU-indsatsen en væsentlig rolle i forhold til:

- *"At styrke kompetencerne særligt for ufaglærte og faglærte samt læse-, skrive og/eller regnesvage*
 - *At give den enkelte bedre muligheder for at forfølge ønsket om personlig og karrieremæssig udvikling.*
 - *At sikre løbende omstilling og kompetenceudvikling for alle og dermed generelt reducere risikoen for fremtidige ubalancer på arbejdsmarkedet*
 - *At medvirke til at sikre mobilitet på arbejdsmarkedet, fortsat høj velstand og en forholdsvis jævn indkomstfordeling."*
- (Trepartsudvalget 2006a og 2006b).

Alle fire punkter har direkte reference til, at den enkelte VEU-deltager vil have personlig fordel af at deltage. Udvalget opregner desuden en lang række styrker og svagheder ved det nuværende VEU-system. Blandt styrkerne er, at VEU-aktiviteten i Danmark er i top – også blandt læse- og stavesvage – at VEU-udbudet er bredt og varieret, at VEU-indsatsen er et centralt element i flexicurity-konceptet, og at der er positive effekter af VEU-forløb på beskæftigelsesgraden. Blandt svaghederne nævnes, at udsatte grupper deltager mindst i VEU-forløb, at 150.000 erhvervsaktive har utilstrækkelige basale færdigheder, at rådgivning og vejledning er mangelfuld, at der mangler ledelsesfokus, og at de styringsmæssige vilkår på det offentlige erhvervsrettede VEU-område kan være en barriere. Dette munder ud i en række udfordringer vedrørende efterspørgsel og udbud af VEU. Udvalget har desuden konstateret følgende:

"Udvalgets kortlægning har desuden bekræftet, at læring og kompetenceudvikling i meget høj grad finder sted på arbejdspladsen og i tilknytning til jobbet, og ikke kun gennem formaliseret voksen- og efteruddannelse." (Trepartsudvalget 2006a og 2006b).

NKR, jf. ovenfor, påpeger samstemmende med Trepartsudvalget, at arbejdspladsen er en væsentlig udviklingsarena, dog især for ressourcestærke med høj uddannelse. Jeg læser

imidlertid citatet ovenfor fra Trepartsudvalget som et udsagn om, at Trepartsudvalget tilslutter til et lærings- og kompetenceudviklingsbegreb, der omfatter begreber som mesterlære (Nielsen & Kvale 2004), situeret læring og praksisfællesskaber (Lave & Wenger 2003 [1991], Wenger 2004 [1998]). Indirekte rammer citatet lige ned i centrum af min undersøgelse: Hvad sker der, når den formaliserede voksen- og efteruddannelse rykker ind på arbejdspladsen? Hvordan søges formaliseret almen voksen- og efteruddannelse omsat til jobrelevant læring og kompetenceudvikling?

Trepartsudvalget sammenfatter sine løsningsbidrag inden for følgende kategorier:

- *"Systematisk kompetenceudvikling af de ansatte i virksomhederne*
 - *Bedre vejledning om VEU til beskæftigede og virksomheder*
 - *Øget anerkendelse af realkompetence*
 - *Samspil mellem virksomhederne og de offentlige VEU-udbydere"*
- (Trepartsudvalget 20006a og 2006b).

Udvalget konstaterer (ibid.), at virksomhederne angiver, at det primært er mangel på tid og økonomi, som kan være barrierer for deltagelse i VEU. Desuden angiver virksomhederne, at især ufaglærte er vanskelige at motivere. Hvad angår FVU, mener Trepartsudvalget, at den fysiske gennemførelse skal placeres på institutioner, hvor målgruppen allerede befinder sig.

"Hensigten er ikke at flytte aktiviteten fra de almene til de erhvervsrettede institutioner men at placere den fysiske gennemførelse af uddannelserne på institutioner, hvor målgruppen allerede befinder sig." (Trepartsudvalget 2006a:22).

Jeg læser her en opfordring fra udvalget til VUC om at lade FVU foregå på erhvervsskolerne – hvad der i øvrigt findes en række eksempler på landet over. I mine cases har VUC dog taget Trepartsudvalget endnu mere på ordet, idet undervisningen i de virksomhedsforlagte forløb foregår på deltagerens arbejdsplads, som foreslået af Trepartsudvalget (2006a:109).

Netop FVU nævner Trepartsudvalget (ibid.) som et særligt indsatsområde, hvor tilpasningen til deltagerens behov kan styrkes via tæt sammenhæng mellem almen og erhvervsrettet undervisning.

Trepartsudvalget udtrykker et vist forbehold mod at lade undervisningen foregå i arbejdstiden, idet det kan *"besværliggøre arbejdstilrettelæggelsen og medføre produktionsstab"* (ibid.), ligesom det kan medføre reduktion af det samlede arbejdsudbud på samfundsplan (ibid.). Jeg læser det som udtryk for, at Trepartsudvalget her er påvirket af især sin repræsentation af arbejdsgiversiden. Praktisk erfaring fra virksomhedernes handlesammenhænge er blevet båret ind i det politiske livs handlesammenhæng og derfra blevet omsat til politisk strategi, jf. fig. 10, kap. 3.

5.5.5 Opsamling

I de foregående afsnit har jeg rettet fokus mod samfundsmæssige vilkår og uddannelsesdiskurser, dvs. bestemmelsen af første led (makroniveauet) i mit andet arbejdsspørgsmål om, hvordan mødet mellem politiske efteruddannelsesdiskurser og VUC og KOM-UD-projektet kommer til udtryk. Jeg skelner mellem politisk baseret og forskningsmæssigt baseret uddannelsesdiskurs, og jeg skelner ligeledes mellem det internationale og det nationale niveau (fig. 15).

Uddannelsesdiskurser i magtfeltet	Internationalt niveau	Nationalt niveau
Politisk baseret	Lissabontraktaten OECD (2001) ESF mål-3 program	BU HUK NKR – Hovedrapporten Trepartsudvalget
Forskningsmæssigt baseret	OECD/DeSeCo	NKR – Dokumentationsrapporten

Fig. 15. Uddannelsesdiskurser i magtfeltet.

Både på det internationale og det nationale niveau er de politiske udmeldinger underbygget med forskningsbaserede arbejder. Der forekommer kun ganske få divergenser mellem, hvad kontekstualiseringerne lægger vægt på, og hvilke anbefalinger der fremsættes af politikere og forskere, hvilket kan tilskrives, at der er enighed om, at samfundets udvikling kan anskues ud fra bestemte tendenser og vilkår vedrørende globalisering, informationsteknologi, øget tempo og konkurrence.

Man kan sige, at det er arbejdsmarkedsløgikken, der sætter rammerne for kontekstualiseringer af uddannelsesdiskurser. Generelt er afsættet, at globaliseringen øges og informationsteknologiens udvikling stiller nye krav til arbejdsstyrken. Det gælder på det samfundsmæssige plan om at sikre vækst og konkurrencedygtighed. VEU og livslang læring tildeles her en væsentlig rolle – specielt i forhold til kortuddannede og personer med utilstrækkelige basale færdigheder. Højtuddannede i ledende stillinger er generelt godt med, mens kortuddannede kan være marginaliseringstruede – med mindre de lige netop sidder i en stilling med udviklingsmuligheder. Kortuddannedes læring indkredses derfor som særligt indsatsområde for VEU, og læringsperspektivet er individuelt rettet. Både EU-Rådet, ESF, BU og HUK taler om kvalifikationer og kompetencer mere eller mindre synonymt og som noget, der skal initieres af behovene på arbejdsmarkedet.

Alle de her undersøgte agenter i magtrummet peger på – her udtrykt af Trepartsudvalget – ”at læring på arbejdspladsen er et uhyre vigtigt element i den samlede VEU-indsats” (2006a). Trepartsudvalget tager derimod eksplicit et forbehold mod undervisning i arbejdstiden, hvilket ingen af de øvrige gør. Forbeholdet begrundes med risiko for

at arbejdstilrettelæggelsen besværliggøres, og at der skal opstå produktionstab og reduktion af det samlede arbejdsudbud på samfundsplan. Der artikuleres her en modsætning mellem arbejdsliv og uddannelse: Hvem skal lægge tid til uddannelse – arbejdsgiver eller arbejdstager? Situeret læring har bevågenhed blandt feltets agenter. Det samme har det læringsbegreb, der henholder sig til, at det er individet, der lærer på kollektivets vegne.

EU-Rådet taler i Lissabontraktaten om kvalifikationer, der skal være gennemsigtige og udvikles gennem livslang ikke-kontekstbunden uddannelse i IT-færdigheder, fremmedsprog, teknologikultur, iværksætterånd og sociale færdigheder, ligesom EU-Rådet vil bekæmpe analfabetisme. ESF har fokus på, at medarbejderne skal inddrages allerede i ansøgningsfasen, og at tilegnede kvalifikationer omsættes til erhvervsfaglige kompetencer. Set med KOM-UD-briller er det mest interessante ved BU omtalen af samspillet mellem hf-enkeltfag og avu, og hvad HUK angår, er det initiativforslaget om styrkelse af samspillet mellem læring i uddannelserne og læring i jobbet og brobygning mellem almene og erhvervsuddannelser ved hjælp af materialeudvikling (eksemplificeret ved FVU og avu), der påkalder sig KOM-UD-interesse.

I NKR er kompetencebegrebet i fokus. NKR vedgår, at der ikke findes nogen bredt anerkendt definition på kompetence, og går derfor selv ind og definerer kompetencer som evnen til at tænke, handle og lære og nøglekompetencer som kompetencer, der fordres af alle på arbejdsmarkedet, om end i variabelt omfang (NKR 2002). Det er behovene på arbejdsmarkedet, der initierer begrebs- og indholdsuddannelsen i nøglekompetencerne, men kompetencetilegnelsen anses hovedsageligt for at være et individuelt projekt, som den enkelte selv er ansvarlig for og har fordel af. Interessant er det, at nøglekompetencen 'læringskompetence' har en lav score i NKR's måling af udbredelsen af kompetencer i Danmark. Også Trepartsudvalget betoner særligt fordelene for den enkelte ved deltagelse i VEU-aktiviteter, ligesom Trepartsudvalget har et særlig godt øje til FVU.

Samfundsprojektet sammenfattes under begrebet vidensamfundet. Viden er en meget central størrelse – om end agenterne i magtfeltet ikke definerer nærmere, hvad de forstår ved viden. Basale færdigheder, kvalifikationer, kompetencer og nøglekompetencer er de begreber, som agenturerne bruger om målene for den livslange læring, og midlet er styrkelse af samspillet mellem læring i uddannelserne og læring i jobbet med henblik på at øge den praktiske kunnen. Det er således et samspil mellem horisontale og vertikale diskurser (Bernstein 2001f), der efterspørges. Den afgørende forskel mellem dagens samfund, som de her refererede agenturer er enige om at benævne vidensamfundet, og det forudgående såkaldte industrisamfund er, at vidensamfundet ikke på samme måde som industrisamfundet kan anvende arbejdskraft med beskedne uddannelsesmæssige ressour-

cer. Arbejdsmarkedet i vidensamfundet har behov for medarbejdere, der løbende opdateres gennem livslang læring.

I de følgende afsnit bevæger jeg mig ind i det bureaukratiske felt for at undersøge de rekontekstualiseringer, der foregår der vedrørende VUC og KOM-UD-projektet.

5.6 Uddannelsesorganisering

I det bureaukratiske felt beskæftiger agenterne sig med uddannelsesorganisering (Bernstein 2001e:159) i bl.a. fagministerier og lokale uddannelsesmyndigheder. I de følgende to afsnit analyserer jeg således de undervisningsministerielle rammer for VUC og den tre-amtslige projektansøgning for KOM-UD-projektet, dvs. den rekontekstualiserede uddannelsesorganisering i lov- og regelstof for VUCs virke samt KOM-UD-projektets formål. Uddannelsesdiskurser på makroniveauet og rekontekstualiseringerne på mesoniveauet i form af regler for uddannelsesorganisering fører frem til en diskussion af skolelogikken versus virksomhedslogikken, herunder makro- og mesoniveauernes tilgang til kvalifikationer og kompetencer.

5.6.1 VUCs lov- og regelstof

VUCs historie og formål er beskrevet indgående af Erling Klinkby (2004)³⁰. Et særkende ved VUC er *"den mobile karakterfasthed"* (op.cit.:7). Hermed sigtes til, at VUC besidder både-og-egenskaber, idet det befinder sig mellem den frie folkeoplysning og den målrettede eksamensskole, hvilket ifølge Klinkby giver VUC stadige identitetsproblemer. Problematikken bekræftes i forskergruppens KOM-UD-slutrapport, hvor der peges på, at der ikke er indbyrdes konsensus mellem KOM-UD-projektets ledelse og udsagn blandt lærerne om mål og midler vedrørende projektet (Hviid m.fl. 2006:65ff). VUC-ledelsen læner sig op ad de internationale udviklingsudspil, der bygger på økonomiske rationaler i forhold til arbejdsmarkedet, og lærerudsagnene læner sig mere op ad personligt orienterede almindelige lærings- og vidensforståelser med frigørende sigte – om end lærerne i deres undervisningspraksis i et vist omfang forholder sig til kursusdeltagernes arbejdsliv (op.cit.:80). Skismaet har for så vidt været formuleret siden 1997, hvor daværende undervisningskonsulent Helle Gram, Undervisningsministeriet, skitserede VUCs mobile karakterfasthed som et togsæt, der kan rumme både kerne-VUC og kursus- og fleksibelt VUC samt anden voksenundervisning og lokalt skolesamarbejde – men problemet var, at VUC manglede et formål (Klinkby 2004:147). Et projekt som KOM-UD kunne altså allerede tilbage i midthalvfemserne have fået plads i det mobilt karakterfaste VUC-togsæt. Men

³⁰ Erling Klinkby har selv været part i VUCs historie bl.a. som lærer og som undervisningskonsulent i Undervisningsministeriet og derefter som forstander for et VUC.

formålet med placeringen hersker der fremdeles ikke konsensus om (Hviid m.fl. 2006). I vore dages mere managementpåvirkede sprogbrug ville Helle Grams påpeging af det manglende formål formentlig kunne udtrykkes som mangel på vision, for formål for VUC fandtes for så vidt i det daværende lov- og regelgrundlag for VUCs virke.

Klinkby (2004) indleder sin beskrivelse i 1958, og han ser den historiske udvikling med paradigmeskifte fra voksenuddannelse som teknisk forberedelse, der initieredes af den industrielle udvikling på markedet (ibid.:17), over 10-punktsprogrammet i 1985, hvor vægten lå på de kulturelle og demokratiske aspekter (op.cit.:89), til VEU-reformen af 1999, som lagde et økonomisk rationale ned over alle voksenuddannelser, dvs. også de almene, der nu skulle levere kvalifikationer og kompetencer (op.cit.:90). Man kan konkretisere skismaet om den mobile karakterfastheds manglende mål til at handle om, hvilken balance der skal eller bør være mellem omverdenens økonomiske rationale vedrørende voksenuddannelse og den tradition, der er for at lægge vægt på almindelig kulturelle og demokratiske aspekter. Problemet er også skitseret i kap. 2, hvor jeg trækker på Saugstads redegørelse for hvilken viden, der bedst læres i skolen, og hvilken der bedst læres i praksis (Saugstad 2007:219).

Lad mig kort opridse VUCs lov- og regelgrundlag,³¹ som bygger på Folketingsbeslutninger og bemyndigelser til undervisningsministeren med hensyn til udformning af bekendtgørelser. I undersøgelsesperioden var VUCs formål at udbyde avu, og derudover kunne de enkelte amter bestemme, at deres VUCer kunne udbyde hf-enkeltfag (hfe), enkeltfag til studentereksamen (stx – hvad kun ganske få storby-VUCer gjorde), anden voksenundervisning og stx tilrettelagt som studenterkursus (UVM 2004b). VUCerne kunne endvidere forestå rekvireret undervisning (ibid.). Forberedende voksenundervisning (FVU) falder ind under 'anden voksenundervisning', og VUC fungerede (og fungerer fremdeles) både som udbyder og som ansvarlig for prøveafholdelse for både egne FVU-hold og for hold hos andre FVU-udbydere (UVM 2005a). Kendetegnende for både FVU, avu og hfe er, at undervisningen er prøveforberedende (dvs. fører frem til prøve i faget), bortset fra basismoduler på avu og elementer af hf-fag, hvor deltagerne i stedet kan få henholdsvis et deltagerbevis (avu) eller attestation (hfe) på deltagelsen. Under rekvireret

³¹ Det undervisningsministerielle lov- og regelstof underkastes jævnligt justeringer, således at det hele tiden er i samklang med love og regler i det omgivende samfund. Jeg benytter de dokumenter, som var gældende, mens KOM-UD-projektet kørte.

Efter kommunalreformen, der trådte i kraft 1. januar 2007, findes det enkelte VUCs formål i dets vedtægter. Undervisningsministeriets standardvedtægt nævner avu, FVU og ordblindeundervisning for voksne som såkaldte skal-opgaver, og gymnasiale uddannelser og indtægtsdækket virksomhed som såkaldte kan-opgaver.

undervisning³² kan VUC udbyde ”Kurser, konferencer og konsulentbistand, der er naturlige udløbere af institutionens virksomhed” (UVM 2006b). VUC vil således ikke udelukkende skulle holde sig til de ordinære uddannelses- og undervisningstilbud, når det drejer sig om rekvireret undervisning.

I praksis betød det i undersøgelsesperioden (og betyder fremdeles)³³, at VUC tilbød statskontrollerede uddannelsestilbud for voksne på tre niveauer: det *basale* niveau på FVU, det *grundlæggende* niveau på avu og det *studieforberedende* niveau på hfe. Fag fra alle tre niveauer er repræsenteret i mine cases. Hvert af de tre niveauer er opdelt i fag og meritniveauer, der er beskrevet i undervisningsbekendtgørelser med tilhørende fagbilag. Den pædagogiske praksis er grundlæggende styret af beskrivelserne i fagbilagene (curriculum).

På hfe er det muligt at vælge mellem en meget lang række traditionelle almene skolefag og specialiserede fag³⁴ (der kan desuden vælges elementer af de enkelte fag i den samlede fagrække) på meritniveauerne A, B og C; på avu findes 7 kernefag og 9 tilbudsfag inden for såvel traditionelle almene skolefag og specialiserede voksenuddannelsesfag på meritniveauerne E³⁵ (trin 2 med 1-2 moduler, svarende til folkeskolens 10. klasses prøve) og G (trin 1 med 1-2 moduler, svarende til folkeskolens afgangsprøve); på FVU-læsning findes 4 trin og på FVU-matematik findes 2 trin, og i konkrete færdigheder fører sluttrinnene op på G-niveau (UVM 2000, 2005b, 2005c).

Formålet med FVU er, at voksne kan supplere deres grundlæggende færdigheder i de to fag med henblik på videre uddannelse samt at styrke deres aktive medvirken i alle sider af samfundslivet (UVM 2000). Tilsvarende hedder det om avu, at undervisningen er kompetencegivende, og formålet er at supplere eller forbedre voksnes almene kundskaber og færdigheder og styrke deres forudsætninger for aktiv medvirken i samfundet, at forstå og påvirke egen livssituation samt at opnå almene forudsætninger for fortsat uddannelse og almene kundskaber og færdigheder, som er relevante i forhold til arbejdslivet (UVM 2004b). Hvad hfe angår, er formålet, at voksne skal opnå almindelig viden og kompetencer som grundlag for videre uddannelse eller øgede muligheder på arbejdsmarkedet. Lyst og interesse for fortsat at tilegne sig viden og indsigt skal styrkes. Kursisterne skal

³² I loven om VUC tales om rekvireret undervisning (UVM 2004b), mens der i budgetvejledningen tales om indtægtsdækket virksomhed (UVM 2006).

³³ Fremstillingen trækker på conferencepapiret ”*Samspillet mellem VUC og virksomheder*” (Hviid (2007)).

³⁴ Ingen VUCer har alle fag. Af specialiserede fag kan fx nævnes afsætning, dans, erhvervsret, innovation, markedskommunikation, teknologihistorie.

³⁵ Meritniveau D og F findes i visse fag på de erhvervsskolerne; VUC har i slutningen af 1990'erne gennemført forsøg, især i sprogfagene, med trin 3 på niveau D. Med virkning fra august 2009 indføres en samlet avu-eksamen med fag på D-niveau.

udvikle faglig indsigt og studiekompetence, opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og kunne fungere både selvstændigt og i samarbejde. Desuden skal de opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og kunne bidrage til udvikling og forandring. Sammenfattende handler det om kursisternes kreative og innovative evner, deres kritiske sans og ansvarlighed samt forståelse af både det nære, det europæiske og det globale perspektiv (UVM 2004c). Sat på skemaform kan det se ud som på fig. 16.

FVU-formål	Avu-formål	Hfe-formål
forbedre og supplere grundlæggende færdigheder og basale begreber med henblik på videre uddannelse	kompetencegivende undervisning skal forbedre eller supplere: <ul style="list-style-type: none"> - almene forudsætninger for fortsat uddannelse - almene kundskaber og færdigheder, som er relevante i forhold til arbejdslivet 	opnå almindelig dannelse, viden og kompetencer som grundlag for: <ul style="list-style-type: none"> - videre uddannelse - øgede muligheder på arbejdsmarkedet
.		styrke lyst til og interesse for fortsat tilegnelse af ny viden og indsigt
		udvikle faglig indsigt og studiekompetence
		opnå fortrolighed med forskellige arbejdsformer: <ul style="list-style-type: none"> - selvstændighed - samarbejde - sans for at opsøge viden
styrke forudsætninger for aktiv medvirken i alle sider af samfundslivet	styrke forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund	opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund
	forstå og påvirke egen livssituation	opnå forståelse af mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring
		udvikle kreative og innovative evner, kritiske sans og ansvarlighed
		udvikle forståelse af nære, det europæiske og det globale perspektiv

Fig.16. Progressionen i formål fra FVU over avu til hfe.

Det fremgår af figuren, at der er progressivt stigende formål, specificeringer og udvidelse af horisonten fra FVU over avu til hfe. Hvor formålene for FVU koncentrerer sig om at forbedre og supplere til videre uddannelse og styrke forudsætninger for aktiv medvirken i samfundslivet, åbner avu og hf sig desuden mod arbejdslivet. For hfe's vedkommende

suppleres formålene endvidere med specifikationer vedrørende studiekompetence og med formål af personlighedsmæssig og holdningsmæssig karakter. FVU anses for at meddele kundskaber og færdigheder, som er så basale, at det er fuldt samfundsfinansieret. Netop avu's og hfe's åbning mod arbejdslivet i abstrakt og almen forstand er væsentlig for deres eksistensberettigelse og for, at også disse uddannelser i det væsentlige er samfundsfinansieret – der er forholdsvis beskeden brugerfinansiering på avu og hfe, og hvad hfe angår, refunderes brugerfinansieringen, for så vidt som brugeren består eksamen i en fagpakke, der giver adgang til videre studier.

Begrebet 'kompetencegivende' findes som nævnt ovenfor i regelgrundlaget for VUCer (UVM 2004b) og i bekendtgørelsen om avu (UVM 2006³⁶), der omtaler undervisningen som kompetencegivende – deltageren gives kompetencer gennem sin deltagelse i undervisningen. I forbindelse med omtalen af prøver siges det, at uddannelsen giver samme ret til fortsat uddannelse som folkeskolens afsluttende prøver (ibid.). De kompetencer, som deltageren har erhvervet sig i undervisningen og dokumenterer gennem beståelse af prøven, kan således komme til udfoldelse, når og hvis deltageren benytter sin ret til at deltage i fortsat uddannelse. Indtil denne ret benyttes, må det formodes, at kompetencerne er latente og svarer til det, jeg i kap. 2 kalder almene kvalifikationer, jf. også fig. 16 ovenfor. I forhold til arbejdslivet strammes avu-formålet, idet der skal opnås kundskaber og færdigheder, der er relevante i arbejdslivet. Men kundskaber og færdigheder vil ligeledes være latente og i min terminologi tilhøre kategorien almene kvalifikationer, indtil de en dag rent faktisk måtte omsættes til erhvervsfaglige kompetencer i arbejdslivet.

I KOM-UD-regi har der imidlertid også været gennemført en del FVU- forløb og enkelte i hfe-forløb. Kompetencebegrebet knyttes i FVU (UVM 2005b) til det specifikt almen-faglige, nemlig grammatiske- og skriftsproglige kompetencer – man kan lære at blive en kompetent 'grammatiker' og en kompetent tekstlæser og tekstproducent. Om FVU hedder det videre, at formålet bl.a. er at give voksne mulighed for at forbedre og supplere deres grundlæggende færdigheder med henblik på videre uddannelse (UVM 2005a). Der er således specifikt tænkt på, at kompetencerne skal bruges i videre uddannelsesøjemed. Arbejdslivet er ikke nævnt i FVUs formål.

Hvad angår hfe (UVM 2004a) omtales kompetence både som grundlag for videre uddannelse og som grundlag for øgede muligheder på arbejdsmarkedet, og desuden be-

³⁶ Begrebet kompetencegivende har været anvendt i alle tidligere versioner af regelgrundlaget for avu.

nyttens begreberne studiekompetence,³⁷ der må anses for at være en specifik kompetence på linie med fx NKR's nøglekompetencer, samt begrebet kompetencekatalog, der omfatter en række specifikke almene studietekniske kompetencer, it-kompetence og personlige kompetencer i forhold til at kunne håndtere egne læreprocesser, selvstændighed og samarbejde. Formålet med hfe er altså bl.a. at opnå kompetence. Hfe sigter ligesom FVU og avu bl.a. mod videre uddannelse – uden at der dog hverken i FVU eller hf nedlagt en tilsvarende juridisk rettighed som på avu – og i min terminologi vil beståede prøver føre til almene kvalifikationer, jf. ovenfor. Hvad angår arbejdslivet, som også er nævnt i hfe-formålene, så ser jeg der koblingen mellem kompetencer og arbejdsliv på samme måde som med hensyn til avu ovenfor, nemlig at kompetencerne må være latente og kan kategoriseres som almene kvalifikationer, indtil de rent faktisk omsættes og udfoldes i arbejdslivet. Anvendelsen af kompetencebegrebet i regelsættene læser jeg således mere som en del af tidsånden i den periode, de er blevet til i (P. Rasmussen i NKR 2002).

I mine tre cases indgår følgende fag:

FVU-niveau:

- læsning trin 1, 2 og 3 med mindst 40 og højst 60 undervisningstimer pr. trin
- matematik trin 1 med mindst 40 og højst 60 undervisningstimer
- matematik trin 2 med mindst 60 og højst 80 undervisningstimer

Avu-niveau:

- edb-basis (ca. 30 timer)
- engelsk modul 1A og 1B, hvert modul ca. 80 timer
- samarbejde og kommunikation (S&K) tilrettelagt som standardforsøg på trin 1, niveau G³⁸, 60 timer, hvoraf halvdelen var tilrettelagt som selvstudietimer, dvs. uden lærerens tilstedeværelse i timerne

Hfe-niveau:

- processkrivning, dvs. et lokalt udvalgt delelement af faget hfe-dansk, 40 timer, hvoraf halvdelen var tilrettelagt som selvstudietimer.

Ud over de generelle mål, der er skitseret ovenfor, har hvert fag sine egne kundskabsrelaterede fagmål, som fremgår af fagbeskrivelserne, der sætter ramme for formidling af formel pædagogiseret propositionel viden, som vil resultere i almene kvalifikationer, for så vidt som de tilhørende prøver består, jf. også diskussionen ovenfor. Prøvedeltagelsen er derimod ikke nødvendig for udøvelsen af kompetencer. De vil vise sig i konkrete situationer, hvor de er nødvendige for at løse bestemte opgaver. I VUC-verdenen taler man om, at kursister har gennemført et fag, hvis kursisten har deltaget i ca. 80 % af undervisningen, og kursisten vil da efter anmodning herom kunne få et deltagerbevis, som dog ikke

³⁷ I hf-regelsættet anvendes kompetencebegrebet dog også sammen med fastsættelse af læreres og lederes faglige adkomst.

³⁸ I den ordinære fagrække er samarbejde og kommunikation (S&K) et trin 2-fag på niveau E.

dokumenterer i hvilken grad kursisten behersker sin erhvervede almene viden og færdigheder.

Fagmålene for FVU-læsning lægger vægt på afklaring, forbedring og supplement af funktionelle færdigheder i læsning, stavning og skriftlig fremstilling, samt på forståelse, anvendelse og produktion af skrevne tekster (UVM 2000). Fagmålene for FVU-matematik lægger tilsvarende vægt på afklaring, forbedring og supplement af funktionelle regne- og matematikfærdigheder, samt på at kunne overskue, behandle og producere matematikholdige informationer og materialer (ibid.). Som det ses, rammer FVU, som er på det basale uddannelsesniveau, lige ind i nøglekompetencen literacy.

FVU skal tilrettelægges i samarbejde mellem lærer og deltagere og tage udgangspunkt i deltagerens erfaringer og interessefelter, hvilket teoretisk forlener begge fagene med aspekter af den pædagogiske kompetencemodel, især hvad områderne kontrol og autonomi angår, jf. fig. 11 og Bernstein (2001c). Indholdet på hvert af de fire læsetrin rummer emnerne: lydfølgeregler, orddannelse (morfemer og ordklasser), ordkendskab, læseforståelse, skriftlig fremstilling og tekster i hverdagen, for hvert trin med progressivt fylligere indholdsbeskrivelser og stigende krav om beherskelse (ibid.). Hvad FVU-matematik angår, er det beskrevet med bestemte aktiviteter, data og medier samt matematiske operationer og begreber, der skal arbejdes med på hvert af de to trin. Indholdet i de to fag er organiseret som vertikale diskurser, hvor det drejer sig om at formidle principper og strukturer for den faglige viden (Bernstein 2001f). De nøje beskrivelser af fagindholdet er samtidig forklaringen på, at FVU er forkortelse af Forberedende VoksenUndervisning³⁹ og netop ikke 'forberedende voksenuddannelse', som forløber for almen voksenuddannelse (avu). I FVU er det undervisningen i bestemt fagligt indhold, der er i fokus, og deltagerne skal præstere bestemte færdigheder til prøven. Det betyder, at FVU, som det er tænkt, befinder sig i kategorien pædagogiske præstationsmodeller som singulær modus (Bernstein 2001c).

På avu-niveauet er det fagene edb-basis, engelsk trin 1 samt S&K, jeg er stødt på i mine cases. Det er i bund og grund meget forskellige fag. Generelt for alle avu-fag gælder, at undervisningen skal tilrettelægges i samarbejde mellem lærer og kursister og inddrager kursisternes egne erfaringer (UVM 2005c), hvilket på samme måde som FVU ovenfor på det teoretiske plan forlener alle avu-fagene med aspekter af den pædagogiske kompetencemodel.

³⁹ Undervisningskonsulent Verner Rylander-Hansen redegjorde for dette forhold på et møde for avu-fagkonsulenter før FVU trådte i kraft.

Edb-basis handler om at give deltageren grundlæggende vertikalt organiseret viden om og færdigheder i at betjene computer og almene programmer (UVM 2005c), og der er som tidligere nævnt ingen afsluttende prøve. Inddragelse af faget edb i samarbejdsprojektet for kortuddannede ansatte harmonerer med forestillingerne i Lissabontraktaten, ESF, BU og HUK. Faget sigter mod bestemte færdigheder i et fastlagt stof og ligger dermed nærmest den singulære præstationsmodus, dog uden tilknyttet prøve, men samtidig er de kompetencer, der sigtes mod, væsentlige for overhovedet at kunne lære mere både inden for it-verdenen selv og inden for alle mulige andre fag, og på den måde låner faget træk fra den generiske præstationsmodus og tankerne om at lære at lære.

Fagmålene for engelsk på trin 1 modul A+B handler for begge modulers vedkommende om at kunne kommunikere mundtligt og skriftligt i en hensigtsmæssig form, der afpasset efter modtager og indhold (kommunikationskompetencer), og at have basisviden om værdier og normer i engelsktalende lande (interkulturelle kompetencer); indholdet i undervisningen drejer sig om syntaks, sprogfunktioner, udtale, kommunikationsstrategier, grammatik samt kultur- og samfundsforhold (ibid.). Der er ikke beskrevet nogen rækkefølge eller progression mellem de to moduler, men sædvanligvis læses modul a før modul b, og den enkelte kursist skal så vidt muligt uden afbrydelse kunne gennemføre det samlede forløb (ibid.). Faget er forholdsvis stærkt klassificeret og følger de traditionelle normer for formelle skolebaserede fag baseret på vertikalt organiseret viden, og faget ligger dermed inden for den singulære præstationsmodus.

S&K, og herunder S&K tilrettelagt som standardforsøg, er et tværfagligt fag med elementer fra de traditionelle fag dansk, psykologi/arbejdspsykologi, samfundsfag, formidling og edb, og faget er udviklet af avu-lærere specielt til avu, dvs. som et specialiseret voksenuddannelsesfag. Faget kan således siges at være integrationskodet og svagt klassificeret (Bernstein 2001d) og bygget op om horisontal viden, der lægger vægt på det kontekstspecifikke og -afhængige (Bernstein 2001f). Faget *"omhandler altid relationer mellem mennesker, der er involverede i hinandens arbejdsliv"* (UVM 2005d). Det harmonerer med, at en af lærerne i casen *Rehabiliteringen* oplyste, at S&K aldrig gennemføres som ordinært forløb; der er altid en arbejdsplads med ind over, og kursusdeltagerne har således en fælles referenceramme. Fagets tværfaglige konstitution rammer ind i flere nøglekompetencer såsom sociale-, kommunikations-, demokrati- og selvledelseskompetencer. S&K på trin 2 har et ordinært timetal på 150 timer. S&K tilrettelagt som standardforsøg er reduceret til trin 1 på 60 timer, hvilket er lettere at gennemføre i korte samarbejdsprojekter med virksomheder. Fagmålene for S&K tilrettelagt som standardforsøg organiserer stoffet i vertikale diskurser om viden om ledelsesformer og omstillingspro-

cesser', 'færdigheder i at analysere og vurdere arbejdssituationer' samt 'viden om og færdigheder i kommunikative virkemidler'; indholdet koncentrerer sig om refleksivitet vedrørende organisation, samarbejde og kommunikation på en sådan måde, at *"kursisten selv indgår som en del af det genstandsfelt, faget fokuserer på"* (UVM 2005d). Faget er af en særegen modus i forhold til Bernsteins modeller. Principielt er der tale om en præstationsmodel for så vidt som hver deltager kan blive vurderet individuelt ved prøven efter et sæt kriterier, men indholds- og tilrettelæggesmæssigt har det alle kompetencemodelens karakteristika og ligger nær den liberalt/progressive kompetencemodus.

Hfe-processkrivning bygger i tilrettelæggelse og indhold på delelementer af hfe-danskfagets skriftlige dimensioner og er en lokal tilrettelæggelse tilpasset en bestemt gruppe af kursusdeltagerne i rehabiliteringscasen. Rekontekstualiseringen er hermed rykket ind i kursusrummet. Konkrete arbejdsopgaver i kursusdeltagernes arbejdsliv har ligget til grund for udvælgelse af stoffet. Hermed lægges der vægt på læring, der fører frem til bestemte kompetencer, og man kan sige, at der her sker en kobling af elementer af hfe-danskfaget som singular præstationsmodus med den generiske præstationsmodus. Både det vertikale- og det horisontale aspekt kan sættes i spil gennem fokusering på henholdsvis faglig systematik og kontekst.

VUCs uddannelses- og undervisningstilbud er på det uddannelsesorganisatoriske plan beskrevet inden for en skolebaseret logik med udgangspunkt i formel institutionaliseret pædagogisk praksis med curriculumbaserede krav til indhold, tilrettelæggelse og afslutning. Den rekvirerede undervisning skal kunne redegøre for sig som naturlig udløber af VUCs ordinære virksomhed. Skolelogikken står imidlertid ikke helt alene. Arbejdsmarkedslogikken tages i ed og sidestilles med skolelogikken af både avu og hfe, hvor der for avu's vedkommende tales om at forbedre eller supplere almene kundskaber og færdigheder, som er relevante i forhold til arbejdslivet, og for hfe's vedkommende om almindelse, viden om kompetencer som grundlag for øgede muligheder på arbejdsmarkedet. Det ekspliciteres ikke, hvori det almene består. Implicit ligger det dog i udvalget af fag og de respektive fagbeskrivelser, som hver for sig må antages at repræsentere elementer af 'det almene'. Der tales i VUC-regelgrundlaget ikke om kvalifikationer, men om specifikke almen-faglige kompetencer (FVU), om kompetencegivende undervisning og almene kundskaber og færdigheder (avu) samt om treenigheden af almindelse, viden og kompetencer (hfe). Uddannelsesorganisatorisk er to af fagene bundne til deltagerens kontekster i arbejdslivet, nemlig S&K og hfe-processkrivning, mens de øvrige fag er ikke-kontekstbundne.

Kigger man på de fag, der indgår i mine cases, i forhold til de pædagogiske modeller og modi, Bernstein (2001c) har stillet op, finder man, at de er kombinationer på kryds og tværs af modeller og modi. FVU og alle avu-fagene er hvad tilrettelæggelsen angår præget af den pædagogiske kompetencemodel. Edb-basis kombinerer desuden den singulære- og den generiske modus. Engelsk er forholdsvis stærkt klassificeret og ligger indholdsmæssigt i nærheden af den singulære præstationsmodus. S&K matcher indholdsmæssigt den liberalt/progressive kompetencemodus, bortset fra hvad angår prøven, hvor præstationer vurderes ud fra bestemte kriterier. Hfe-processkrivning er udformet som en kombination af den singulære- og den generiske præstationsmodus. Den forholdsvis beskedne portefølje af fag, som mine tre cases rummer, viser, at VUCs tilbud dækker over en fagrække, der spænder fra meget traditionelle præstationsfokuserede skolefag til fag, hvor kompetenceaspektet dominerer over præstationsaspektet. Måske er netop det forhold, at det drejer sig om voksenuddannelsesfag, afgørende for, at kompetencemodellens kontrol- og autonomiaspekter træder frem, når det gælder tilrettelæggelse af fagene. Kontrol er nedtonet til fordel for, at formidleren er hjælper og modtageren forholdsvis selvregulerende, ligesom pædagogiske praksisser og kontekster er afhængige af modtagerne.

Hvad angår finansieringen af undervisningen i de forskellige fag, så finansieres FVU af statskassen, og avu og hfe finansieres af VUC'ernes ordinære budgetter samt relativt beskedne brugerbetaling. På ordinære VUC-hold tilmelder kursisterne sig individuelt og bliver efter en vejledningssamtale med en uddannelses- og erhvervsvejleder optaget på det (eller de) fag og niveau(er), der passer hver enkelt. Forholdet mellem VUC og kursisten er reguleret af frivillighed og rettighed. VUCs ordinære kursister er generelt disponerede for at investere tid og kræfter i efter- og videreuddannelse, og når statskassen er inde over finansieringen, skyldes det netop den samfundsmæssige interesse, der er i at støtte kortuddannedes ambitioner om at erhverve kvalifikationer, der kan gøre dem i stand til at forbedre deres sociale positioner.

Ovenstående beskriver Undervisningsministeriets overordnede rammer, som VUC skal operere indenfor. Projekter som KOM-UD, der har VUC som tovholder vedrørende udvikling og gennemførelse af uddannelsesforløb, er således også underlagt VUCs regelsæt. I det følgende undersøger jeg KOM-UD-projektets mål og rammer i øvrigt.

5.6.2 KOM-UD projektets mål

KOM-UD-projektet var et amtligt samarbejde mellem tre jyske amter, Viborg, Nordjylland og Sønderjylland, og samarbejdet var forankret i de tre amters VUCer (Jensen & Sandgård 2006:9). Samarbejdsparterne tog afsæt i demografiske fællestræk såsom tyndt-befolkede udkantsområder med efterslæb på uddannelsesområdet og risiko for negativ er-

hvervsudvikling – problematikker der også kan beskrives med modstillinger mellem center- og periferiområder i Danmark (op.cit.:10f).

KOM-UD-projektet⁴⁰ handler derfor om *"udvikling og tilpasning af kompetencegivende uddannelse til kortuddannede i udkantsområder med det perspektiv at fremme erhvervsudvikling og social samhørighed"* (Ansøgning 2004:1). Det overordnede mål for projektet er at *"bidrage til kompetenceudvikling, social sammenhængskraft og erhvervsudvikling i udkantsområder"* (op.cit.:5). Begrebet 'kompetence' optræder således i KOM-UD-projektets ramme i to sammenstillinger: 'kompetencegivende' og 'kompetenceudvikling'.

Hvad angår det 'kompetencegivende', kan der dels sigtes til, at indholdet i KOM-UD-forløbene skal hentes i formel uddannelse og undervisning, der som fx avu giver deltageren kompetence og ret til at deltage i videre uddannelse, dels kan der sigtes til, at deltagerne skal gives kompetence til at kunne medvirke til fremme af erhvervsudvikling og social samhørighed.

Det 'kompetenceudviklende' er i KOM-UD-projektet en del af målet, som skal nås bl.a. via gennemførelsen af *"kompetencegivende, erhvervsrettet uddannelse"* (Ansøgning 2004:2). Inden for VUCs eget regelgrundlag findes der ikke noget, der hedder 'kompetencegivende, erhvervsrettet uddannelse', og indholdet af denne konstruktion er ikke defineret nærmere i KOM-UD-projektet. Der er i projektansøgningen lagt op til, at der skulle etableres tværsektorielle projekter mellem VUC og AMU-centre, erhvervsskoler og Social- og sundhedsskoler, som alle tilbyder erhvervsrettede uddannelser, men i realiteten lykkedes det kun at etablere ganske få af den type forløb. Det erhvervsrettede kan derfor ikke kun være tænkt forankret hos eventuelle samarbejdspartnere. Man er nødt til at rette blikket mod VUC selv og spørge, hvad der inden for VUCs egne rammer kan ligge i konstellationen 'kompetencegivende, erhvervsrettet uddannelse'. En nærliggende antagelse er, at KOM-UD-projektet under et opfatter både FVU, avu og hf som kompetencegivende uddannelser, der giver, om ikke 'ret' for alle tre uddannelsers vedkommende, så dog grundlag for videre uddannelse, og som på alle tre uddannelsesniveauer skal gøres erhvervsrettede i samarbejde med målgruppen, jf. strategien om at gøre læreplanen mere uddannelsesorienteret (Saugstad 2007:227, se afsnit 2.1). I det foregående afsnit om VUCs regelgrundlag er der redegjort for, at specielt for avu's og hfe's vedkommende peger formålene med uddannelserne bl.a. på, at erhvervede kundskaber, færdigheder og

⁴⁰ Resten af afsnit 5.6.2 trækker på conferencepapiret *"Samspillet mellem VUC og virksomheder"* (Hviid 2007).

kompetencer skal være relevante i arbejdslivet og øge mulighederne på arbejdsmarkedet, så tanken om at skærpe opmærksomheden mod det erhvervsrettede er nærliggende.

Det lader imidlertid stadig spørgsmålet stå åbent om, hvad det mere præcist er for kompetenceudvikling, KOM-UD-forløbene tænkes at rette sig imod. B.F. Jensen & E. Sandgaard (2006:14f.), der repræsenterer KOM-UD-projektets ledelse, præciserer, at den grundlæggende antagelse for KOM-UD-projektet er, at efteruddannelse med almenfagligt og almindende sigte i efterspørgselsrettet tilrettelæggelse kan befordre individuel kompetenceudvikling, hvorved forstås en kombination af viden, kunnen og (potentiel) gøre i konkrete kontekster som fx virksomheden eller lokalsamfundet. Jensen & Sandgaard knytter målene for den individuelle kompetenceudvikling sammen med virksomhedernes behov og peger på, at resultatet heraf bliver organisatorisk læring (OL)⁴¹. Begrebet kompetence får hermed et bredere sigte, end regelgrundlagene for VUCs kerneydelser umiddelbart lægger op til. I hovedmålet for KOM-UD-projektet hedder det da også, at et fornyende element i projektet vil være *"uddannelsesudvikling på basis af viden om behov og ikke kun fag og pensa"* (Ansøgning 2004), hvilket betegner et brud med den traditionelle curriculum-tænkning inden for VUC. KOM-UD-ledelsen breder kompetence-tænkningen ud og knytter det sammen med organisatorisk læring og hermed til en arbejdsmarkedslogik som styrende for uddannelsesforløbene. Dette er i samklang med de uddannelsespolitiske strategier på makroniveauet, som er anbefalet af OECD (2001), og som er meldt ud af ESF, der samtidig er bevilgende myndighed for en substantiel del af midlerne til projektets gennemførelse, jf. afsnit 6.1.1.

5.6.3 Opsamling

I 5.6.1 og 5.6.2 har jeg rettet fokus mod de rekontekstualiseringer, der foregår i bureaukratiske rum, og som udmønter kontekstualiserede uddannelsesdiskurser i regler for uddannelsesorganisering, dvs. bestemmelsen af andet led (mesoniveau) i mit andet arbejds spørgsmål om, hvordan mødet mellem samfundsmæssige vilkår, politiske efteruddannelsesdiskurser og VUC og KOM-UD-projektet kommer til udtryk. Arbejdsmarkedslogikken bygger på, at globalisering, øget tempo vedrørende den teknisk-organisatoriske udvikling er samfundsmæssige vilkår, der virker ind på beskæftigelsesfrekvensen og synlig-

⁴¹ Elkjær & Wahlgren (2006) skriver, at organisatorisk læring (OL) og workplace learning (WPL) er to traditioner med næsten det samme objekt: OL har sine rødder i organisations- og managementstudier, og her forstås læring som et middel til at udvikle og styre virksomheder, hvilket dog ofte sker via personer. WPL har sine rødder i voksenundervisning og har fokus på individet som den lærende. Der synes at være mere opmærksomhed på uddannelsesaktiviteter i WPL-traditionen, og mere opmærksomhed på andre typer af interventioner i OL, men både WPL og OL er rettet mod læring, der er relevant i arbejdslivet.

gør kvalifikationskløfter vedrørende it- og literacy-færdigheder. Uddannelsesdiskurserne anbefaler ud fra disse forudsætninger individuel tilegnelse af kvalifikationer, der skal være gennemsigtige og udvikles gennem livslang ikke-kontekstbunden uddannelse i IT-færdigheder, fremmedsprog, teknologikultur, iværksætterånd og sociale færdigheder, og om styrkelse af samspil mellem læring i uddannelse og læring i arbejdslivet, der skal omsætte kvalifikationer til erhvervsfaglige kompetencer og nøglekompetencer. Uddannelsesdiskurserne efterspørger således samspil mellem horisontale og vertikale diskurser. Rekontekstualiseringen omsætter disse uddannelsesdiskurser til uddannelsesorganisering i VUC-regelsættet, som er et nationalt anliggende, og som på det indholdsmæssige og tilrettelæggelsesmæssige plan er rammen for KOM-UD-projektet. VUC har som institutionsform udviklet sig over et halvt sekel i spændingsfeltet mellem forskellige paradigmer, der relaterer sig til henholdsvis industrisamfundet, medborgeridealer og økonomiske rationaler, og nu er udfordringen at forholde sig til vidensamfundets krav.

VUC-regelsættet er i princippet udtryk for en skolelogik inden for en formel institutionaliseret praksis med statskontrollerede almenfaglige tilbud på det basale-, det grundlæggende- og det studieforberedende niveau (henholdsvis FVU, avu og hfe) med beskrivelse for fagindhold, tilrettelæggelse og afslutning for hvert enkelt fag og trin, dvs. fag der er organiseret i vertikale diskurser (Bernstein 2001f). Generelt dækker VUC-fagene et bredt spekter inden for såvel de traditionelle skolefag som mere specialiserede og/eller tværgående fag. Konkret kan kursusdeltagerne i mine cases tilegne sig IT-færdigheder, literacy, fremmedsprog og færdigheder i samarbejde og kommunikation, hvilket må siges at harmonere udmærket med dele af anbefalingerne i uddannelsesdiskurserne.

I VUC-regelsættene taler man ikke om kvalifikationer men om kompetencer, der kan være af specifik almen-faglig karakter i FVU, og om kompetencegivende undervisning, almene kundskaber og færdigheder på avu samt om almendannelse, viden og kompetencer på hfe. På avu og hfe kan kompetencer også være rettet mod arbejdslivet, og arbejdsmarkedslogikken kan i så henseende siges at være sidestillet med skolelogikken. Regelsættenes oplæg til pædagogiske praksisser spænder fra rene singulære præstationsmodi over kombinationer på kryds og tværs mellem kompetence- og præstationsmodellernes modi. Aspekter ved kompetencemodellen er særligt knyttet til tilrettelæggelsen, og præstationsmodellen er særligt knyttet til det faglige indhold og prøver.

KOM-UD-projektet er rettet mod de politiske udmeldte strategier og prioriteringer fra EU og ESF. Det betyder at arbejdsmarkedslogikken får forrang, og individuel kompetenceudvikling kædes sammen med virksomhedernes behov og resultatet kaldes organisatorisk læring. I samme åndedrag bryder KOM-UD-projektet med den mere traditionelle

curriculumtænkning i VUC-regelsættene, og skaber hermed et rum for at VUC kan tage udfordringerne fra vidensamfundet op.

KOM-UD-projektet rekontekstualiserer en uddannelsesorganisering, der lægger sig tæt op ad uddannelsesdiskurserne. Heroverfor står VUC-regelsættet, der rekontekstualiserer en uddannelsesorganisering, der udtrykker en formel institutionaliseret skolelogik med fag organiseret i vertikale diskurser og med et kompetencebegreb, der dels handler om evner til videre uddannelse, dels om evner rettet mod arbejdslivet, hvorved skolelogikken i nogen grad sidestilles med arbejdsmarkedslogikken. Rekontekstualiseringerne stiller således KOM-UD-projektet i et dilemma i forhold til uddannelsesdiskurserne, idet VUCs kompetencebegreber kun delvist adresserer uddannelsesdiskursernes fokus på transfer af kvalifikationer til kompetencer, og hermed betones samspillet mellem horisontale og vertikale diskurser ikke på samme måde i uddannelsesorganiseringen som i uddannelsesdiskurserne.

5.7 Virksomhedslogik og skolelogik

De foregående afsnit leder frem til besvarelse af det tredje arbejdsspørgsmål om, hvilke spændinger der udmønter sig i mødet mellem virksomhedslogikker og skolelogik, og hvilken rolle de spiller for kursusdeltagerne. Under et besvarer kapitlet det første forskningsspørgsmål om forudsætningerne og diskurser i konteksten som ramme for spændingsfeltet og kursusdeltagerne.

KOM-UD-projektet retter sig entydigt mod specifikke rekvirenter på arbejdsmarkedet, og projektet prioriterer uddannelsesorganisering, der tager direkte afsæt i internationale og nationale VEU-diskurser. KOM-UD-projektet lægger således vægt på arbejdsmarkedslogikker, der understøtter disse VEU-diskurser. VUC retter sig i sine ordinære kurser til individuelle kursister, der både kan sigte mod videre uddannelse og mod arbejdslivet begge dele med det formål, at kursisterne kan forbedre deres sociale positioner, og VUCs uddannelsesorganisering sidestiller som nævnt i nogen grad skolelogik og en abstrakt og almen arbejdsmarkedslogik. Det er netop denne forskel, der forklarer, at KOM-UD-projektet støttes af midler fra ESF's mål 3-program, således at der kan arbejdes med organisering af kursusforløbene, der lægger vægt på arbejdsmarkedslogikker. For så vidt som VUCs undervisere ikke er opmærksom herpå, kan det være kilde til uro på de indre linier i kursusforløbene. Man kan sige, at KOM-UD-projektet har en indbygget intern akilleshæl.

På den anden side fremstår virksomhedslogikkerne i casene ikke så eksplicit, som den generelle arbejdsmarkedslogik, der ligger til grund for VEU-diskurserne. Der kan således være god grund til at fastholde en skelnen mellem den generelle arbejdsmarkedslo-

gik og de konkrete virksomhedslogikker i casene, som ikke explicit men nok implicit læner sig op ad de generelle arbejdsmarkedslogikker. Agenterne i den enkelte virksomhed udtrykker sig ikke så skarpt om VEU-diskurs og uddannelsesorganisering, som deres professionelle repræsentationer blandt arbejdsmarkedets parter. I afsnit 5.4 og med afsæt i især APV-modellens aspekter vedrørende teknisk-organisatoriske forhold fandt jeg således, at nok har alle virksomhederne i mine cases økonomiske rationaler, og de er afhængig af faglig innovation og udvikling, ligesom de er under omstruktureringer, der medfører opbrud i lederes og medarbejderes indbyrdes opgavefordeling, men ikke i den grundlæggende indbyrdes positionering. Virksomhedernes valg af KOM-UD-forløb, VUC-fag og tilrettelæggelsesform er ikke nødvendigvis begrundet i disse rationaler, og Trepartsudvalgets forbehold overfor undervisning i arbejdstiden er ikke et forbehold, der genfindes i de tre cases. Det krydspres, kursusdeltagerne befinder sig i, skal forstås i den konkrete kompleksitet og kontekst. I princippet burde der være høj grad af overensstemmelse mellem virksomhed-virksomhedslogik og KOM-UD/VUC-skolelogik, hvilket skulle lette eller måske helt fjerner spændingen imellem de to sider, men kompleksiteten taget i betragtning med bl.a. en intern akilleshæl på VUC-siden og interne opbrud i de indbyrdes opgavefordelinger samtidig med at den traditionelle indbyrdes positionering mellem ledere og medarbejdere bevares på virksomhedssiden, gør billedet af spændingen mere nuanceret.

I de følgende kapitler er det især APV-modellens aspekter vedrørende individuelle læringsforløb og det socialt-kulturelle læringsmiljø, jeg undersøger.

6. Case I – Skoven

Analysen fokuserer i dette kapitel på kursusedtagerne i *Skoven* og deres kursusforløb. Det er især APV-modellens aspekter omkring individuelle læringsforhold og socialt-kulturelle forhold, der danner rammen om fremstillingen. Første del af kapitlet drejer det sig om kursusedtagernes uddannelsesmæssige forudsætninger, socialt-kulturelle baggrund og sociale positioner. I anden halvdel af kapitlet sættes der fokus på selve kursusforløbet, undervisnings- og læringsdiskurser og samspillet mellem kursusedtagerne og spændingsfeltets øvrige agenter og agenturer.

I denne fase af analysen, som strækker sig over kapitlerne 6, 7 og 8 – ét kapitel for hver case – går jeg med Bourdieus formulering vejen omkring den enkelte, hvorved jeg forstår at rette fokus mod almene personlige forhold i relation til arbejdsliv og kursusedtagelse – ikke mod individuelle private forhold. Antagelsen er, at kursusedtagernes habitus kan forstås som et livslangt udviklingsprojekt, og det drejer sig om at få øje på, hvad det er i kursusforløbet, der giver mening for dem, og hvordan det pædagogiske arbejde influerer på deres sociale positioner og dispositioner for at positionere sig (Bourdieu & Passeron 2006[1970]). Overordnet set består analysen i hvert af disse kapitler af to dele. I første del diskuterer jeg ud fra APV-modellen individuelle læringsforhold og social-kulturelle forhold, herunder oplysninger om alder, uddannelse, erhvervserfaring, køn og etnicitet samt kursusedtagernes egne vurderinger af deres uddannelsesbehov og indflydelse på etablering af kurserne. Oplysningerne i dette afsnit bygger på de svar, som kursusedtagerne i mine cases har givet på spørgeskemaerne, se bilag 5, skema 1-3. Som omtalt i afsnit 4.2.2 er spørgeskemaerne udfyldt så tidligt i forløbet, som det har været praktisk muligt. Desuden viser jeg, hvordan læringsmiljøet fungerer i dagdagen på arbejdspladsen. Tilsammen bidrager denne del af kapitlet til billedet af kursusedtagernes habituelle forudsætninger, kapitaler og sociale positioner, herunder baggrund, ressourcer, ønsker, behov, betingelser og barrierer, jf. det fjerde arbejdsspørgsmål.

Anden del af kapitlet bevæger sig inden for en række empirisk baserede temaer struktureret i afsnit om før, under og efter kursusforløbet, herunder mål og engagement, planlægning, fagvalg og information om kurserne, regulering af kursusedtagelsen, virksomhedsforlægningen, undervisnings- og læringsdiskurser, herunder materialer og indhold, autenticitet og engagement, niveaudeling, konflikter – modstand, samt om prøver implementering og effekt. Denne del af undersøgelsen refererer til femte arbejdsspørgsmål. Kapitlet som helhed refererer til det andet forskningsspørgsmål.

6.1 Skovarbejderne – forudsætninger og social baggrund

I *Skoven* består casen af to hold. Data vedrørende de privatansatte skovarbejdere fremgår af bilag 5, skema 1. Faget var FVU-læsning, og sammenfattende kan siges, at der var 9

kursusdeltagere, gennemsnitsalderen var 44 år, højeste skolebaggrund var 9. kl., alle var ufaglærte og gennemsnitsancienniteten var 14 år i virksomheden. Der var på holdet én kursusdeltager af baltisk oprindelse, som har boet i Danmark det meste af sit voksenliv, og som talte og skrev dansk på niveau med de svagest funderede af sine etnisk danske kolleger. Deltagerne på holdet var ikke selv helt sikre på deres egen trinindplacering, men efter lærerens oplysninger var de fordelt med ca. halvdelen på FVU-læsning på trin 1 og den anden halvdel på trin 2.

Data vedrørende de offentligt ansatte skovarbejdere fremgår af bilag 5, skema 2 og 3. Fagene var FVU-læsning, FVU-matematik og basis-edb, og sammenfattende kan siges, at der var 12 kursusdeltagere, gennemsnitsalderen var 45 år, det typiske skolebaggrund var 10. kl., en havde studentereksamen, 4 var faglærte, 2 var tillærte, 4 var ufaglærte og 2 var elever. Gennemsnitsancienniteten var 22 år i virksomheden. Blandt de ufaglærte var en uddannet tømrer, men i Skoven blev det ikke regnet som faglært med ret til samme løntillæg som fag- og tillærte. Forskellige funktioner som fx maskinfører og naturvejleder giver funktionstillæg i lønnen. Et par af de ufaglærte var maskinførere, og et par af de fag- og tillærte var naturvejledere og samarbejdede fx med skoler og SFOer i lokalområdet.

Af svarene på spørgeskemaerne (bilag 3a og 3b) fremgår videre, at i begge virksomheder deltager medarbejderne jævnlige i faglige kurser. Ideen om at oprette et virksomhedsforlagt KOM-UD-forløb blev forelagt medarbejderne på medarbejdermøder i hver af virksomhederne. Selve beslutningsprocessen er der lidt forskellige meninger om – til gengæld er alle enige om, at det var en god idé at kunne deltage sammen med sine kolleger.

Af svarene på spørgeskemaet (bilag 3b) og af mine observationer og samtaler med de privatansatte skovarbejdere i øvrigt fremgår det, at halvdelen svarede ja til at jobbet kræver, at de bliver bedre til dansk. Alle mener dog at kunne få brug for det lærte både i jobbet og i fritiden. En enkelt nævner, at danskfærdighederne skal bruges, når børnene skal hjælpes med lektier.

Af mine observationer og samtaler med kursusdeltagerne fremgår det, at beslutningen om at melde sig kurset ikke var helt let for alle kursusdeltagerne. Nogle bærer på meget dårlige erindringer om folkeskolen, og for dem var det af udslagsgivende betydning, at specielt en af kollegerne pressede på for at få dem til at tilmelde sig. En enkelt kursusdeltager var sygemeldt, og en anden var hjemsendt som følge af produktionsnedgang i den periode, kurset forløb, men trods det deltog begge i kursusforløbet.

Det fremgår af bilag 5, skema 3, at i den offentlige virksomhed er det basis-edb, skovarbejderes største interesse samler sig om både i jobsammenhæng og i privatlivet, og ligeledes vurderer de, at matematik er nyttigt i jobsammenhæng. Dansk er holdningen mere fifty-fifty til. Alle mener at kunne få brug for det lærte både i jobsammenhænge som fx at søge oplysninger på virksomhedens intranet, til udfærdigelse af timesedler, i naturformidlingen og i tillidsmandsarbejdet, samt i fritiden, hvor de nævner foreningsarbejde og lektiehjælp til børnene.

Oplysningerne fra spørgeskemaet kan ses som før-kursus-status, der viser en gruppe skovarbejdere med generelt set begrænset almen uddannelseskapital og med mange års erfaring i erhvervet inkorporeret som stabilt fundament i livet. En del anfører, at der er krav om øgede almene færdigheder enten i arbejde eller i fritid, men tallene siger i sig selv ikke noget om kursusdeltagernes disposition for at deltage i undervisning i almene fag.

Med afsæt i ovenstående karakteristika samt mine observationer og interviews undersøger jeg i de følgende afsnit en række empirisk baserede temaer, som de teknisk-organisatoriske og socialt-kulturelle forhold på arbejdspladsen lægger op til.

6.1.1 Vignet - arbejdet i Skoven

Hver gang skovarbejderne skal i gang med en ny opgave, er det kutyme, at de to-tre stykker, der arbejder sammen, krydser en tur ind gennem det nye areal, for at besigtige forholdene og aftale, hvordan de skal gribe opgaven an. Skovfogederne planlægger hvilke opgaver, der står for tur, men det er skovarbejderne, der indbyrdes aftaler og gennemfører den praktiske opgaveløsning.

I et tilfælde drejer det sig om en yngre løvtræsbevoksning, der skal tyndes ud, så de blivende træer kan få den plads, der skal til, for at det enkelte træ kan udvikle sit fulde potentiale. Gruppen består af to erfarne skovarbejdere og en elev. Alle er udstyret med en ridsekniv, og det første, der skal foregå, er udvisningen.⁴²

Til at begynde med går de tre skovfolk og jeg i sluttet trop fra skurvognen hen til den pågældende bevoksning. Snakken går livligt om dit og dat. Næsten umærkeligt skifter emnet og bevægelsesmønstret, da vi kommer ind i bevoksningen. De to erfarne skovfolk kredser rundt om et træ og udveksler bemærkninger om dette træ og forholdet til de omkringstående træer. Det er ikke nogen let opgave, for hovedparten af træerne er blevet skadet under en tidligere opstamning.⁴³ De kredser videre rundt om et par andre træer og vender så tilbage til et af de første træer. Eleven bliver bedt om at ridse mærker i et bestemt træ.

Sådan følges de tre skovfolk fra træ til træ. Eleven giver efterhånden også sin mening til kende. Når der er opnået enighed, sætter eleven ridsemærke i det træ, der skal væk. Efterhånden er det næsten kun eleven, der siger noget. De to erfarne kolleger tilkendegiver med nik, når de er enige i elevens overvejelser. Efter nogle forsøg fra eleven går udvælgelsen af træer næsten uden ord. Derefter begynder de to erfarne kolleger så småt at

⁴² 'Udvisning' er det faglige begreb for det at afmærke træer, der skal fældes.

⁴³ 'Opstamning' er det faglige begreb for det at fjerne grene på et træ.

trække ud til hver sin side, og afmærkningen af træer ender med at foregå i tre parallelle spor hen gennem bevoksningen.

I et andet tilfælde skal to erfarne skovarbejdere tage et vildthegn ned. De unge træer i indhegningen er nu så store, at skovens dyr ikke kan skade træerne. De to skovarbejdere går sammen rundt langs hegnet og drøfter, hvordan der bedst er mulighed for at komme rundt med traktoren og hegnsoprulleren, og hvor meget hegn der skal afmonteres fra hegnspælene ad gangen og strammes ud før oprulningen. Først afmonteres og oprulles den del af hegnet, der er ud mod fast sti. Derefter kommer den del af processen, hvor traktoren med rullegrejet skal ind gennem bevoksningen. Når et passende stykke af hegnet er taget ned, kører traktorføreren frem med oprulleren slået til, og makkeren holder samtidig hegnet strakt ud og sørger for, at det kommer så lige på rullegrejet som muligt.

Alder og jobanciennitet

Når man ser bort fra de to skov- og landskabselever på det ene af skovholdene, ligger gennemsnitsalderen for kursusedtagerne i den modne aldersklasse. Alder og især anciennitet betyder noget for, hvordan kursusedtagerne positionerer sig indbyrdes og i forhold til omverdenen. Jo højere gennemsnitsancienniteten er på en arbejdsplads, desto større er sandsynligheden for, at kollegerne har nogle fastlagte indbyrdes hierarkier eller samværmønstre. I ovenstående vignet, hvor de ældre og erfarne skovarbejdere oplærer eleven er både højere alder, højere faglig uddannelse, længere erhvervserfaring og højere rang i spil.

Gennemsnitsancienniteterne er forholdsvis høje. Medarbejderne i *Skoven* bliver på deres arbejdsplads i rigtig mange år, så i *Skoven* (begge hold) kender kollegerne hinanden godt indbyrdes – det gælder også dem, man ikke er på arbejdsplads med i det daglige. Arbejdspladserne er ikke større, end at man gennem år og dag støder ind i hinanden her og der og alle vegne og også af og til bytter makker i ferieperioder, under sygdom og lignende. På begge skovhold kendte kursusedtagerne hinanden rigtigt godt fra første kursusdag, og de fleste kunne spejle sig i hinanden, hvad alder og ancienniteten som skovarbejder angik. Det at have personligt indbyrdes kendskab, at være jævnaldrende og at være erfarne medarbejdere giver en grundlæggende tryghed og sammenhold i de indbyrdes relationer både i rollen som kolleger og i rollen som kursusedtagere. Man kan indbyrdes identificere sig med hinandens adfærd, væremåde og karakter og bærer dermed på anlæg for samme dispositioner for at handle.

Uddannelsesbaggrund og erhvervserfaring

I *Skoven* er de offentligt ansatte lidt bedre uddannede og har et bredere erhvervmæssigt erfaringsgrundlag end de privatansatte, både hvad angår grundskole, erhvervsuddannelse og tidligere, jf. bilag 6. Ikke desto mindre synes der at være en fælles opfattelse blandt skovarbejderne i begge virksomhederne om, at de har valgt at arbejde i skoven, fordi skolegang og uddannelse ikke var deres personlige favoritbeskæftigelse:

"Nogen af os vi har sovet lidt i skolen ..." (Valdemar, skovarbejder).

"Altså, min studentereksamen den kunne jeg ikke rigtig bruge til noget, så det var sådan bare noget, jeg gjorde, fordi ens forældre sagde, man skulle gå i gymnasiet. Ah, men fint nok, så gør vi det." (Anders, skovarbejder).

"Det er jo lige meget, om du kan stave, eller du kan regne. Du kan altid få arbejde i skoven, jo."

[...]

"Vi skulle have haft nogle sejre – der var nogle, der ikke turde komme i skole." (Jørgen, skovarbejder).

"Jeg gad ikke at gå i skole. [...] Jamen jeg gad ikke efter syvende år [...] Jeg der var vi egentlig tre rigtig gode kammerater, der gik sammen i skolen, og vi legede [...] vi legede altid sammen oppe i skoven. Og vi gik faktisk ud af syvende klasse. Jeg kan godt huske, den gang vi så ville ud, der sagde så vores klasselærer, at hvis vi ikke ville ud til noget, så skulle vi da bare gå ud af skolen. Så det gjorde vi så." (Erik, skovarbejder).

Med disse udtalelser positionerer skovarbejderne sig lavt i forhold til personer med højere uddannelsesbaggrund end dem selv. Udtalelserne er hver for sig udslag af symbolsk vold, idet der bag dem alle ligger den dominerende vurdering, at det at have succes i skolen er det, der tæller. Jørgen spidder pointen: Der manglede sejre, da de gik i skole. Koblingen, mellem hvad der gjaldt i deres verden uden for skolen, og det der gjaldt inden for skolen, kom ikke i stand. Specielt for de ældre blandt skovarbejderne har den manglende succes i skolen medvirket til, at deres disposition for at kaste sig ud i uddannelse ud over korte faglige kurser har været begrænset – og det er blandt de offentligt ansatte skovarbejdere med længst skolegang, vi finder de tillærte, dvs. dem har taget så mange kurser, at det modsvarer en faguddannelse. I det sidste af citaterne trækkes en gammel klasselærer frem som sandhedsvidne på, at lavt selvværd og lav social position er rimelig. Fortsættelsen på historien er, at Eriks to kammerater er blevet økonomisk velsituerede og dermed råder over betydelig økonomisk kapital, der i kapitalvolumen trækker dem op i social position, og Erik selv er meget tilfreds med at have et arbejdsliv, der på mange måder fortsætter legen i skoven, og hvor hans kulturelle og sociale kapitaler værdsættes blandt kollegerne. Eriks pointe er retrospektivt, at kort skolegang ikke forhindrer, at man kan få et godt liv. Alle de skovarbejdere, jeg kom i kontakt med, finder det ligesom Erik meget værdifuldt at færdes dagligt i naturen, men det er en værdi, der udveksles med relativt beskeden social position. KOM-UD-projektets og vidensamfundets 'diskussion' med Erik m.fl. er, hvorvidt der fremover er arbejdspladser til folk, der blot er rustet med 7-9 års skolegang.

Hvad erhvervserfaring forud for ansættelsen i *Skoven* angår, er den bredere blandt de offentligt ansatte skovarbejdere end blandt de privatansatte. Der er opmærksomhed blandt kollegerne indbyrdes på, hvem der ved noget om forskellige håndværk, og så søger

man gode råd hos rette vedkommende, hvis man selv skulle stå overfor en opgave, der kræver en anden faglighed, end den man selv besidder:

"Der har været en kollega her som var uddannet landbrugs- og maskinsmed, og det har jeg faktisk lært at svejse lidt ved" (Erik, skovarbejder).

Eksemplet viser, at skovarbejderne gerne anerkender hinandens viden, praktiske kyndighed og erfaring, og gerne tager ved lære hos hinanden. I samme åndedræt, som Erik fortalte mig om sin kollega med smedekompetencerne, kom han i tanke om, at han selv en gang har arbejdet hos en murer, og derfor har kompetencer inden for murerfaget.

"Altså, nu har jeg ... Nå ja, det glemte jeg helt at sige, nu har jeg arbejdet ved en murer, men ikke så længe, men jeg har da lært at klistre lidt ting oven i hinanden." (Erik, skovarbejder).

Viden og praktisk kundskab er i skovarbejderens verden noget, der samles op, når man er situationen, eller som man skaffer sig, når behovet opstår. Og når man nu ikke er murer, men har opsamlet sin viden og færdigheder via implicite pædagogiske situationer, så smykker man ikke sine frembringelser med fine fagtermer – man nøjes med 'at klistre lidt ting oven i hinanden'! (Bourdieu & Passeron 2006 [1970]:73).

Enkelte af de ældste blandt de offentligt ansatte skovarbejdere kan berette om, at da de i sin blev ansat, mente skovfogeden ikke, at faguddannelsen til skovarbejder var til nogen nytte, det kom man ikke til at tjene mere ved – hvad man dog rent faktisk gør i dag. Set retrospektivt resulterede det også i, at arbejdet blev mindre udviklende:

"... der gik ti år, inden jeg fik lov til at hegne eller sådan noget. Det er jo egentlig lang tid, hvor man ligesom på skolen kunne have lært det [...] det var jeg egentlig sådan lidt misundelig over, at det kunne de, og det havde jeg ikke lært endnu." (Valdemar, skovarbejder).

For de ældste skovarbejdere blev selvtilliden og selvværdet i de yngre år ikke styrket af holdningen hos arbejdsgiveren. Opfattelsen af, at arbejdsgiverens holdning ikke har ændret sig gennem årene, synes desuden at have bidt sig fast:

"... der bliver lidt spændt ben for os. [...] Nej altså, jeg ved ikke om man lige kan sige: Sådan er skovarbejdere, og så kan I det. Jeg vil da også godt, hvad skal man sige, lidt mere ind i det. [...] Nu har jeg været 32 år her. Jeg synes da ikke, der er meget udfordring i det mere som sådan. Nu har jeg en titusinde gange været her og væltet så og så mange træer, så jeg kunne godt tænke mig lidt andet." (Valdemar, skovarbejder).

Læring alene via nye opgaver i jobbet synes det således at ligge småt med. Behov for nye jobkompetencer kobles med læring på forskellige kurser. Gennem årene har der således været mulighed for, især for de offentligt ansatte skovarbejdere, at deltage i flere og i et bredere spekter af arbejdsrelaterede kurser end de privatansatte.

"Ja, og så kan det godt være, at Ruth, altså min skovfoged, synes, det er en god idé noget med nogle børnelegepladser og sådan noget. Det har jeg også arbejdet lidt inden for. Dertil kommer kurser og – det kan godt være, om det ikke var en idé, at jeg tog den eller, ja. Ja. For det er ikke altid, jeg synes, det er særligt interessant det der, men så finder vi ud af det hen ad vejen. Så prøver vi lidt mere: Prøv nu lige at tage det kursus der. Så er vi i hvert fald to, der ved, hvad det drejer sig om, ikke også. Og så tager man det jo." (Valdemar, skovarbejder).

"Jeg må nok sige en gang imellem er det lidt for meget af det gode, altså. Der er nogen af de kurser, vi har været på, jeg synes, det er spild af vores tid, må jeg nok sige." (Erik, skovarbejder).

Citaterne viser, at skovfogeden nærmest har måttet lokke Valdemar til at deltage i kurser, bl.a. ved at henvise til at hun og Valdemar så er de to, der ved noget om de pågældende emner der på distriktet. Situationen viser desuden, at skovfogeden i hvert fald i visse sammenhænge fagligt sidestiller sig egen og skovarbejderens læring. Skovarbejderens forklaring er, at han ikke har fundet de tilbudte kurser interessante, og kollegaen kalder mange af kurserne spild af tid. Samtidig kan flere af skovarbejderne berette om kurser, de ikke har fået bevilget.

"Sådan et regnekursus som jeg godt kunne tænke mig – altså det interesser mig – eller sådan et maskinkursus eller noget. Det vil jeg gerne på. Men det vil de [skovfogederne] åbenbart ikke. Det kan jeg ikke få at vide, hvorfor vi ikke kan få det, men ... Jeg har sagt, jeg gerne vil have et maskinførerkursus. Det, men det ..." (Erik, skovarbejder).

Det ligger fast, at det er arbejdsgiveren, dvs. skovfogeden, der i sidste ende afgør, hvilke kurser skovarbejderne kan eller skal deltage i i arbejdstiden – dvs. at forholdet mellem hvem der er dominerende og dominerede ikke er til diskussion. Der synes at være nogen inkonsistens mellem skovarbejdernes ønsker om at komme til at arbejde med nye opgaver, deres kursusønsker og deres tilgang til de tilbud, de får om at deltage i kurser. Det er ikke alle nye opgaver og kurser, der i deres øjne ser tillokkende ud, og de kurser, de ønsker, får de ikke, men må i stedet tage til takke med andre. Skovarbejdernes fremstilling er med til at befæste indtrykket af dem som nogen, der befinder sig i en underordnet position.

Køn

Traditionelt set er skovarbejde fysisk hårdt, og skoven er derfor som arbejdsplads mandsdomineret. Det har dog indenfor de seneste 20-30 år ændret sig noget, især på ledelsesniveauerne. Hverken kvindelige skovfogeder (se ovenfor, hvor skovarbejderen Valdemar omtaler sin kvindelige skovfoged) eller kvindelige skovridere er længere et særsyn. Knap

så langt fremme er udviklingen i de menige medarbejderes rækker, men på den ene arbejdsplads var der en kvindelig skovarbejder, og på den anden en kvindelig skov- og landskabsfagteknikerelev.⁴⁴ På alle niveauer i organisationerne indgår begge køn principielt på lige vilkår i løsningen af opgaverne, hvilket kan tilskrives dels den almindelige kulturelle udvikling i samfundet, der i højere grad lægger vægt på kønnenes ligestilling, dels den teknologiske udvikling, som for de menige medarbejdere har afskaffet de tungeste fysisk krævende udfordringer. Når det drejer sig om afdrift af hele afdelinger, udliciteres opgaven typisk til underentreprenører, der benytter automatiseret skovningsmateriel, der i en og samme arbejdsgang kan fælde, afgrene og trække stammen ud til fast vej. Manuelt arbejde udføres typisk med små motorsave og buskryddere. Håndmateriellet er i dag i størrelse og vægt blevet væsentligt mindre og lettere, end første-generations materiellet. Enkelte kvinder har således fundet vej ind blandt skov- og landskabsplejens manuelt udførende medarbejdere, men generelt må *Skoven* dog stadig betegnes som en mandsdomineret arbejdsplads.

6.1.2 Vignet – frostvej og hvilepause

En meget kold frostdag, hvor arbejds holdet er ved at gøre værktøj klar til en ny opgave, er Merete blevet hurtigere færdig med at file sin sav end de to kolleger. Hun sætter sig på skurvognens metaltrappe. Næsten inden hun er landet på trinnet, siger Bjarne til hende, at hun skal rejse sig op – hvad hun gør øjeblikkeligt. Beskeden er ikke uvenligt sagt i tonen, men det er umisforståeligt, at Bjarne forventer, at hans ord bliver respekteret. Både Merete, kollegaen Peter og jeg måber en anelse. Efter en fint timet pause tilføjer Bjarne henvendt til Merete – og os andre – at hun jo nødtigt skulle have en genopblussen af den blærebetændelse, som hun netop er kommet sig over.

Hændelsen i vignetten ovenfor kan tolkes både i et kønsperspektiv og i et elevperspektiv. Situationen var ret usædvanlig. Set i elevperspektivet er der fornuft i uanset køn at lære sin elev, at det er uklogt at sætte sig på et metaltrin i frostvej, og jeg nåede desuden at tænke, om det kunne være en demonstration fra Bjarnes side for at vise mig, at *Skoven* ikke et hvilehjem, men en arbejdsplads. Samtidig blev der dog i argumentationen henvist til en sygdom, som især kvinder er udsat for at få, og som eleven, Merete, for nylig personligt selv havde gennemlevet, hvorved hændelsen fik en kønsspecifik dimension i retning af, at piger er lidt mere skrøbelige i jobbet som skovarbejder end mænd, men der kunne også i argumentationen blot ligge et udsagn om almen ansvarlighed overfor ele-

⁴⁴ Branchen søger selv at vende billedet og signalere, at kvinder er velkomne på alle niveauer. En stor aktør på området som HedeDanmark har bl.a. på sin hjemmeside en kvinde i front på sin hvervekampagnes foto, <http://www.hededanmark.dk>.

vens sundhed. Episoden viser, hvordan Bjarne både får positioneret Merete som kvinde og som elev, som han både har magt over og ansvar for.

Begge kvindelige skovarbejdere i min case trivedes på deres mandsdominerede arbejdspladser. De har aktivt valgt at være der, men det er måske i praksis ikke så enkelt at komme ind. Under en samtale, hvor flere af skovarbejderne kom med eksempler på, hvorfor det er nødvendigt at lære sig at betjene af edb-værktøjer, faldt der bl.a. en lidt drillende bemærkning til den kvindelige elev om, hvorfor hun ikke havde brugt internettet til at finde sig en læreplads, der lå lidt tættere på hendes hjemegn. Hendes svar var, at det havde hun skam forsøgt, men de ville ikke have hende. Situationen kan både være et tegn på, at lige netop denne arbejdsplads er et udkantsområde, som ikke er så attraktivt for elever, men det kan også være tegn på, at ledelsen der er mere åbne for at have kvinder på arbejdspladsen – distriktet er i hvert fald blandt de første i landet, der ansatte en kvindelig skovfoged. Rekrutteringen til fagområdet generelt synes dog at pege på, at kvinder er ved at blive mere velkomne.

I den almene VUC-undervisning positionerede de to kvindelige skovarbejdere sig i forhold til deres mandlige kolleger ved at signalere et vist overskud. Dette harmonerer med at ordinære VUC-hold tiltrækker flest kvinder. Ingen af de to kvindelige skovarbejdere havde vanskeligheder eller betænkeligheder ved at deltage i KOM-UD-forløbene, og den erfarne kvindelige skovarbejder fungerede ligefrem som den, der indgød mere betænkelige, mandlige kolleger mod og lyst til at deltage. Hvad den kvindelige elev angik, gav KOM-UD-forløbet hende anledning til at brillere med, at hun havde solidere skolebaggrund end flertallet af de mandlige kolleger, og bortset fra matematik og hovedregning så fandt hun, at det faglige indhold i kurset ingen sag var for hende. Det med hovedregningen blev demonstreret dagligt, når de mandlige kolleger satte hende til vægs i kortspillet kasino⁴⁵ i frokostpausen – en situation hun ikke brød sig om og derfor fandt anledning til at fortælle om sin søster, der angiveligt skulle være "*en haj*" til matematik - underforstået at piger ikke generelt er tabere i regning/matematik. Faget FVU-matematik gav i øvrigt den mandlige skov- og landskabselev lejlighed til at hævde sig over for de ældre og erfarne kolleger på samme måde, som hans kvindelige kollega hævdede sig i FVU-læsning og basis-edb (se vignet 6.3.2.1). Distribueringen mellem de to elever af læsning og matematik som fag, de hver for sig brillerede i, og de ældre mandlige skovarbejders favorisering af matematik frem for læsning viser dog matematik (og regning) som maskulint konnoteret (Grønbæk 2000).

⁴⁵ Kasino er et relativt enkelt kortspil, hvor sværhedsgraden øges med tempoet i spillet.

Et kønsrelateret aspekt, som flere af lærerne pegede på, er, at i den erhvervsrettede undervisning benyttes overvejende samme materialer som i den ordinære undervisning, hvor majoriteten af kursister er kvinder. Det betyder, at meget af det materiale, der almindeligvis benyttes i undervisningen, tematisk har feminin slagside, de handler fx strikkesmønstre eller make-up. Uagtet at det faglige arbejde består i at foretage beregninger i mønsteret, skrive en besked, finde morfemer eller bøje verber, der findes i teksten, så vil en mere kønsneutral tematisk tilgang i den erhvervsrettede undervisning, hvor majoriteten af kursisdeltagere, som i *Skoven*, er mænd, bidrage til, at almen undervisning som sådan ikke bliver feminint konnoteret.

Lønmodtagere

De fleste af skovarbejderne har været i branchen i så mange år, at de har været med, mens de var akkordaflønnede og selv skulle lægge værktøj til, jf. afsnit 5.1, og én har sideløbende drevet underentreprenørfirma, der fik opgaver i licitation af den virksomhed, han også er ansat på. Nu er alle på fast måneds- eller timeløn, hvilket ifølge skovarbejderne selv har reduceret indkomsten med ca. 40.000 kr. på årsbasis, og lønningerne ligger inden for intervallet 20.000-30.000 kr./mdr. Flere af skovarbejderne sagde, at man ikke skal vælge jobbet for pengenes skyld, men det at kunne færdes dagligt i naturen fremhæves som værdifuldt og kan ses som en inkorporeret, kropsliggjort kulturel kapital (Bourdieu & Wacquant 1996 [1992]), som de positionerer sig med både indbyrdes og i forhold til ukyndige gæster i skoven som fx mig. Indbyrdes giver det stor anerkendelse at være den, der kan genkende en hvilken som helst vækst i skoven og kunne dens danske og latinske navn, jf. afsnit 6.3.2 om singular præstationsmodus. Den økonomiske kapital kan de ikke gøre så meget ved, men den kulturelle kapital styrker selvværdet.

Etnicitet – dialekt – udkantsområder

Begge holdene i *Skoven* befandt sig i geografiske udkantsområder, hvor indvandrere og flygtninge fra fjerne himmelstrøg ikke selv søger hen. Desuden ser det ud til, at de danske skove og landskaber ikke øver samme tiltrækning på indvandrere og flygtninge med muslimsk oprindelse som på gammeldanskere (Gentin 2006). Når man kigger på skovarbejdernes baggrund, er der flere, især af de lidt ældre, som har familietradition for at arbejde i skoven – bedstefar, far og onkel har været der før dem selv. De ældre med tradition for at arbejde i skoven er solidt forankrede i egnen, taler den lokale dialekt og er præget af den tætte daglige og fysiske kontakt med naturen. Det er inkorporeret i dem, at det er der, deres plads i verden er.

Situeret læring – erhvervskompetencer

Vignet 6.1.1 om udvisning og om oprulning af hegn kan læses sammen med indledningsvignetten (1.0.1 i kap. 1) og fremstillingen om *Skoven* i afsnit 5.1. Jeg finder, at situationerne i vignetterne er interessante ud fra perspektivet situeret læring og herunder legitim perifer deltagelse (Lave & Wenger 2003 [1991]), praksislæring (Wenger 2004 [1998]) samt 'tavs kunnen' (Saugstad 2007). Vignet 6.1.1 har intet at gøre med den undervisning og læring, der finder sted i KOM-UD-projektet, men det drejer sig om læring og forhandling af viden, som alle ansatte kommer ud for som en del af udøvelsen og uddannelsen i deres erhverv og som del af det at være en udlært eller erfaren medarbejder, jf. Illeris og samarbejdspartnere (2004) og fig. 5. KOM-UD-projektets rekontekstualiserede uddannelsesorganisering er noget andet end den situerede læring, der forekommer i arbejdslivets praksis.

Vignetterne 1.0.1 og 6.1.1 rummer begge eksempler på, at arbejdsdagen kan omfatte opgaver, der kræver forhandling, inden man kan gå i gang med den praktiske udførelse. Arbejdsdagene fyldes ikke af ren rutine, men giver tværtimod plads for både forhandling og læring, der er situeret i konkret kontekst. Arbejdspladsen kan således fungere som udviklingsarena, hvilket både NKR (2005a) og Trepartsudvalget (2006a) har fremhævet som væsentlig, for at kompetenceløft kan finde sted. Vignetterne viser situationer, hvor medarbejderne selv agerer i scenariet, uden at ledelsen er inde over. Det vurderes dog ikke udelukkende positivt af medarbejderne. Mange af informanterne i *Skoven* besværer sig over, at de ser for lidt til skovfogeden og får for lidt feedback på, om det, de vælger at gøre, er i orden. Her er det Erik, der får ordet:

"Erik: Altså, jeg ville helst have, de var mere interesseret i, hvad pokker vi gik og lavede derude i skoven altså ...

MKH: ... Det interesserer de sig måske ikke for?

Erik: Næ, fordi der kan gå fjorten dage tre uger, inden vi ser chefen.

MKH: Er det ikke rart?

Erik: Det ved jeg da ikke. Altså, jeg vil da helst ikke have, de overrender os hele tiden, men det er da rart nok lige at have kontakt med dem en gang imellem, i stedet for at vi altid skal ringe. Det vil jeg da nok sige. Sidst der kørte jeg tre måneder i x-sted. Jeg lavede ikke andet end at slå rabatter med traktoren. Og der tror jeg, at jeg har set den stædige skovfoged – ham havde jeg nok set en eller to gange i den tid. Der er jo selvfølgelig kontakt over telefonen jo.

MKH: Ja, men det må jo tyde på, at de har tillid til jer.

Erik: Ja ja. Det er jeg sørme også glad for, men ... Det er altså rart at have lige lidt personlig kontakt en gang imellem, ikke.

MKH: Ja ja, at man ikke helt har glemt, hvordan hinanden ser ud.

Erik: Jamen, det er jo det. Dengang vi startede i skoven, der havde vi møde med skovfogeden en gang eller to eller – i hvert fald næsten en gang om dagen. Så var han ude og kigge til os.

MKH: Ja. Men den skovfoged, der er knyttet til dit distrikt, har han nogensinde boet i nærheden?

Erik: Jo. Han bor hernede i y-by [to kilometer fra Eriks bopæl, som ligger midt i distriktet, MKH].

MKH: Nå nå. Så han kunne egentlig godt komme forbi hver dag?

Erik: Ja, det kunne han i princippet godt. Ja. Det kan ske, at han kommer en mandag morgen lige, men ...”.

Man kan selvfølgelig hævde, at i det konkrete tilfælde, Erik fremhæver, kan der måske ikke være så meget at være i tvivl om – på hvor mange måder kan man slå græsrabatter? Det kan man som skovfoged formentlig roligt overlade til en mand med 30 års erfaring at afgøre. Men Eriks indvendig, som harmonerer med flere af hans kollegers, er, at de generelt ser for lidt til skovfogeden, og at ledelsen i det hele taget viser for lidt interesse for det, der faktisk sker ude i skov og landskab. Ideen om arbejdspladsen som læringsarena for medarbejderne giver kun mening, når ledelsen interesserer sig for medarbejdernes gøren og laden. En ledelse, der har fokus andre steder, gør arbejdet i skoven mindre værdifuldt og reducerer skovarbejderne både fagligt og menneskeligt.

I begge eksemplerne fra Skoven i vignet 6.1.1 er det erfarne folk plus i det ene tilfælde også en elev, der forhandler, inden arbejdet går i gang. Selv om jeg hørte alt, hvad der blev sagt, kan jeg ikke redegøre for, hvorfor skovarbejderne valgte de løsninger og fremgangsmåder, de gjorde. Min adkomst i casen var ikke engang novicens, men den opmærksomme, forudsætningsløse tilskuers. Alt det uudsagte, den tavse kunnen, det fælles repertoire, som de indbyrdes er i besiddelse af, er til stede i deres adfærd som forudsætninger for det, de formulerer i forhandlingerne, jf. også vignet 1.0.1, hvor skovarbejderne fx færdes ubesværet gennem snedækket, mens jeg, som er ukendt med terrænforholdene under sneen, tumler klodset af sted.

I situationen med skovarbejderne, der oplærer deres elev i udvisning, foregår oplæringen intuitivt på baggrund af de erfarne skovarbejders egne faglige erfaringer og erfaringer med selv at have lært det pågældende faglige indhold for år tilbage, dvs. som implicit pædagogik ved hjælp af ubevidste indpodningsmåder (Bourdieu & Passeron 2006 [1970]). Skovarbejderne har ikke en pædagogisk drejebog for, hvordan de skal eller bør gribe oplæringsopgaven an.⁴⁶ På de skovdistrikter, jeg har besøgt, har eleverne fulgt og arbejdet sammen med de erfarne skovarbejdere på skift nogle uger ad gangen. I det daglige er det de erfarne skovarbejdere, der har ansvaret for, at eleven opnår tilstrækkelig grad af viden, færdigheder, rutine og kompetence. Som det fremgår af vignet 6.1.1, foregår oplæringen efter mesterlæreprincipper, ved at de erfarne først taler om og viser, hvordan de

⁴⁶ Praktikken skal tilrettelægges i henhold til bekendtgørelsen for den pågældende uddannelse, og praktikken skal relatere sig til elevens valgfag og valgfagsniveau.

løser opgaven, og lidt efter lidt kommer eleven mere og mere på banen (Lave & Wenger 2003 [1991], Nielsen & Kvale 2004, Dreier 2004). Hvordan den pågældende arbejdsopgave konkret skal løses afhænger af de lokale forhold. Den indledende forhandling mellem de to erfarne skovarbejdere handler således om at aftale nogle realistiske mål for bevoksningens udvikling og vækst samt vurderingskriterier til at bedømme de enkelte træers udviklingspotentialer. Elevens læringsarbejde udmøntes som legitim perifer deltagelse (Lave & Wenger 2003 [1991]) i en horisontal diskurs (Bernstein 2001f), hvor opgaven først løses under overvågning og vejledning og siden hen mere og mere selvstændigt. Både for de erfarne skovarbejdere og for eleven er der tale om, at de kan etablere læringsprocesser i situationen. Læringsprocessen er meningsfuld og nødvendig for at alle parter kan komme videre med den praktiske løsning af dagens opgave. Det faglige indhold er stærkt klassificeret – det her handler om udvisning i denne bestemte træsort på dette alderstrin med disse skader, eller hvad der nu måtte være på dagens program. Hvad gør man for at få det bedste ud af det? Til gengæld er rammesætningen svag. I situationen med eleven i 6.1.1 går samtalen umærkeligt fra at være om vind og vejr til at handle om netop disse træer, og lige så umærkeligt ebber samtalen ud, efterhånden som elevens overvejelser og valg falder i tråd med de erfarne kollegers mening. Rollefordelingen er klar. Elev og skovarbejdere påtager sig hver deres roller som henholdsvis novice, der modtager, og som erfarne kolleger, der formidler viden, og det fælles mål er, at eleven skal have del i de erfarne skovarbejderes viden.

I situationen med vildtheget forhandler de to kolleger på lige fod. Det samme gælder de indledende drøftelser, som skovarbejderne med eleven har. Der er ikke en rollefordeling med formidler versus modtager, men i wengersk forstand kan man tale om, at forhandlingen, idet den bygger på et gensidigt engagement, en fælles virksomhed, et fælles repertoire og forhandling af mening i praksis, bliver til læring for så vidt som forhandlingen fører til forandring i forhold til, hvordan man hidtil har gjort (Wenger 2004 [1998]). Eftersom to indhegninger sjældent står i ens omgivelser eller to bevoksninger aldrig er ens, så er det min opfattelse, at en arbejdsopgave i skoven, som skovarbejderne forhandler en fælles løsning af, så godt som altid vil tilføre skovarbejderne ny viden og lægge nye dimensioner til deres fælles repertoire. Netop det, at de er nødt til at standse op og drøfte sagerne, siger mig, at de i fællesskab udvikler ny hensigtsmæssig viden for at få den mest optimale løsning. En rutineopgave derimod ville de bare gå i gang med uden yderligere overvejelse – med mindre der var et socialt begrundet behov for at standse op og sludre om et eller andet. Men selv slåning af græsrabatter kan formentlig rumme noget uventet, der kræver stillingtagen, og så er det frustrerende, når man ingen har at forhandle med.

Ikke-formel praksislæring i det daglige er hæftet op på horisontale diskurser med stærk klassifikation – det er disse træer, dette hegn, disse græsrabatter – og svag rammesætning – der indkaldes ikke til formelt møde med dagsorden og referat, men man snakker om det, mens man finder ridsekniven frem, filer saven, monterer hegnsoprulleren, går en tur ind over arealet for at tjekke bundforholdene eller sidder fast med græsslåmaskinen i noget sump (hvis skovfogeden ellers ville dukke op, så man kunne drøfte sagen).

Vignetterne giver anledning til at pege på en række nøglekompetencer (NKR 2002), der er i spil. Situationerne viser, at det er en dagligdags foreteelse for skovarbejderne at argumentere og forhandle om faglige emner. De skal selv tage initiativ til at planlægge og gennemføre arbejdsopgaverne. For at det kan lykkes, er det nødvendigt at kommunikere og kunne skabe kontakt og forståelse indbyrdes. Vignetterne demonstrerer desuden, at skovarbejderne kan skabe konstruktive relationer, og at der foregår læring. *Kommunikationskompetence* og *selvledelseskompetence* er således nødvendige i det daglige beredskab, og dem besidder skovarbejderne ifølge mine iagttagelser i høj grad, jf. NKR (2005a), fig. 14. Samtidig demonstrerer vignetterne, at nøglekompetencerne *læringskompetence*, *social kompetence*, *demokratisk kompetence* også er i spil. Det er kompetencer, de betjener sig af dagligt, og som de besidder i middel til høj grad (ibid.). Efter som der her specifikt er tale om skovarbejdere, er nøglekompetencen *miljø- og naturkompetence* påkrævet som faglig kompetence, og den besidder de i særdeles høj grad (ibid.).

6.1.3 Opsamling

De foregående afsnit bidrager til billedet af skovarbejdernes habitus, kapitaler og sociale positioner, herunder baggrund, ressourcer, ønsker, behov, betingelser og barrierer, jf. det fjerde arbejdsspørgsmål. Den typiske skovarbejder i min case er en midaldrende mand med folkeskolen som højeste uddannelse og han har fået for få sejre i skolen, så hans samlede uddannelseskapital er forholdsvis beskeden. Han har små tyve års anciennitet som skovarbejder, er oprindelig ufaglært men måske senere tillært som skovarbejder, så faglig kapital i form af reelle kompetencer inden for skov- og landskabspleje og nøglekompetencen miljø- og naturkompetence har han i stor målestok. Økonomisk kapital, der hidrører fra arbejdslønnen, ligger i intervallet 20.000-30.000 kr./mdr. Han føler ofte, at skovfogeden ikke interesserer sig for det praktiske arbejde, måske endda spænder lidt ben for skovarbejderens udvikling, og at de 'høje herrer' forskanser sig i det administrative fællesskab, der er vokset betragteligt de senere år. Det positionerer ledere og medarbejdere i en tydelig dem-os konstellation. Skovarbejderen er desuden fast forankret i sit lokale miljø og har en personlig glæde og faglig stolthed ved sit arbejde, og har ingen ambitioner om at skulle positionere sig radikalt anderledes. I modellen for social position, jf. fig.

10, befinder 6 af skovarbejderne sig i F-rummet og 13 plus de 2 elever i I-rummet, fig. 17. Fordelingen baserer sig på erhvervsfaglig baggrund, og at de fag- og tillærte har særlige løntillæg, som

ikke kommer de ufaglærte til gode.

Fagligheden udvikler skovarbejderen i sit daglige arbejde, hvor han netop på grund af arbejdets organisering i små arbejds-

		Kv +			
		<i>hf</i>	<i>avu</i>	<i>FVU</i> Skoven	
		A	B	C	<i>MVU</i>
Uk +	Øk -	D	E	F 6 fag- og tillærte	<i>EUD</i> Øk + Uk -
		G	H	I 13 ufaglærte 2 elever	<i>ufaglært</i>
			Kv -		

Fig. 17. Skovarbejdernes sociale positioner.

viden i samarbejde med sine kolleger. I forhold til den praktiske oplæring af elever betjener skovarbejderen sig af mesterlæreprincipperne og implicit pædagogisk indpodning, der lægger vægt på konkret håndtering. Den situerede læring og herunder perifer legitim deltagelse og praksislæring fokuserer på læring som et forandrende aspekt ved hverdags- og arbejdsliv. Når der forekommer situeret læring, kan man sige, at arbejdspladsen fungerer som læringsarena og læringen er tæt knyttet til horisontale diskurser. Skovarbejderen tænker dog ikke på sin arbejdsplads som en læringsarena med et befordrende socialt-kulturelt læringsmiljø, men som en arbejdsplads, der savner daglig, ansvarstagende ledelse, og hvor vi-følelse præger det indbyrdes forhold mellem kollegerne.

Skovarbejderen trækker i sit daglige arbejde som minimum på seks ud af ti NKR-nøglekompetencer, som besiddes i middel til høj grad, og han må således betragtes som indehaver af en sammensat faglig kapital og som forholdsvis mere kompetent, end hans efterspørgsel af ledelse giver indtryk af. Samlet set har den typiske skovarbejder kun i beskeden præference for at engagere sig i almen voksen- og efteruddannelse i almene fag.

6.2 Før kurset

I de følgende afsnit sættes der fokus på en række empirisk baserede temaer affødt af kursusforløbet og det pædagogiske arbejde samt af relationerne mellem spændingsfeltets agenter og agenturer.

6.2.1 Mål og forventninger

I dette afsnit undersøger jeg, hvad det er for engagement og forventninger, som virksomhederne og de involverede medarbejdere lagde for dagen i relation til kurset. Min antagel-

se er, at arbejdsgivere og medarbejdere kan have både sammenfaldende og modstridende interesser, og jeg søger derfor at afdække konkrete arbejdsgiverlogikker og medarbejder-/kursusdeltagerlogikker vedrørende medarbejdernes almene efteruddannelse specielt med henblik på at indfange medarbejdernes/kursusdeltagernes involvering og engagement i samspillet.

6.2.1.1 Vignet – telefoninterview med skovfoged

En af skovfogederne i den private virksomhed fortæller, at alle skovarbejdere skal kunne læse instruktioner, vejledninger og beskrivelser af arbejdsopgaver, hvilket de ikke alle magter. En skovarbejder kan ikke mere gemme sig i ugevis i noget celluloseskovning. Nu handler det mere om dag til dag opgaver, fx vandløbspleje, maskinplantning og plejeopgaver langs veje, hvilket fordrer, at medarbejderen kan læse skilte og plancher. Øgningen i dag til dag-opgaver betyder, at medarbejderne hurtigt skal kunne omstille sig. Hver dag kan have sin nye kunde, som ofte har en anden opfattelse end kunden i går af, hvordan resultatet skal være.

Skovfogeden fortsætter med at fortælle, at virksomheden ikke ville spille medarbejdernes tid med at deponere dem i lavsæsonen på AMU-kurser, hvor der er erfaring for, at de keder sig. Det ville være mere målrettet at få skovarbejderne på et dansk kursus. I begyndelsen var der blandt skovarbejderne nogen berøringsangst, som gik på, om det var de læsesvage eller ordblinde, der i givet fald ville blive fyret først, men den angst mener skovfogeden er helt forsvundet, efter at KOM-UD-forløbet kom i gang.

Virksomheden vil gerne have faglærte skovarbejdere, siger skovfogeden, men der er desværre ikke ret meget søgning her til landsdelen, så derfor overvejer ledelsen selv at uddanne nogle via voksenlærlingordningen. Det kan både være allerede ansatte, der tilbydes opskoling, men også nye, der vil ind i erhvervet. Skovfogeden nævner desuden, at der også ligger noget imagepleje i kurset for virksomheden, som gerne vil vise, at den tager hånd om medarbejderne. KOM-UD-kurset skal ses som en konkurrenceparameter i forsøget på at rekruttere egnede medarbejdere. Ud af 30 ansøgere vil der typisk kun være 1-2, der er egnede til at kunne holde sig selv i gang og motivere sig selv.

I den private virksomhed udgik initiativet til kurset fra et samarbejde mellem ledelsen og VUC, og i den offentlige virksomhed, var et par medarbejderrepræsentanter involveret i de indledende sonderinger. På begge arbejdspladser var der ønsker fra arbejdsgiverside om, at skovarbejderne skulle have bedre almene kundskaber og færdigheder. Som nævnt i afsnit 5.1 og afsnit 6.1 er store dele af den daglige kommunikation mellem skovfoged og skovarbejdere forsvundet eller erstattet af samtaler via mobiltelefon, og skovfogederne forventer i vid udstrækning, at skovarbejderne selv kan søge informationer, tolke opgavernes karakter og indhold samt fordele, tilrettelægge og gennemføre opgaverne inden for en rimelig tidshorisont, jf. ovenstående vignet. Det betyder, at opgaver, der tidligere lå hos skovfogederne, søger disse nu at lægge ud til skovarbejderne. Nøglekompetencen selvledelse er således blevet opprioriteret. Det er en beskrivelse, der genkendes af skovarbejderne:

"Der er blevet flyttet gevaldigt meget i vores arbejdsopgaver, ikke osse. Skovarbejderen har overtaget mange opgaver fra skovfogeden." (Bjarne, skovarbejder).

I vignetten er det en skovfoged i den private virksomhed, der har ordet, men hvad arbejdsopgaver og tilrettelæggelse angår, kunne det lige så vel have været en skovfoged i den offentlige virksomhed, der talte. Både i den private og i den offentlige skov- og landskabspleje har opfattelsen af, hvad der er god praksis ændret sig meget siden det nærmest landsdækkende stormfald i 1999, så begge virksomheder har behov for, at skovarbejderne kan indgå i omstillingsprocesserne. Begge virksomheder valgte fag inden for de traditionelle skolefag relateret til nøglekompetencen literacy, der specielt i ledelsens perspektiv har nytteværdi. Selvledelseskompetencer blev ikke adresseret direkte i fagvalget, hvad den kunne have været gjort med fx faget Samarbejde og kommunikation.

I den offentlige virksomhed forelå der en handlingsplan med tilhørende idékataloger. Materialet udkom i 2005 og var altså temmelig nyt, da KOM-UD-projektet blev etableret på virksomheden. Idékatalogerne udgør tre ret omfangsrige hæfter med fagtekster, diagrammer, beregningsmodeller og illustrationer. På mit spørgsmål om, hvilken kontakt, skovfogeden havde med lærerne før kurset begyndte, bekræftede han, at begge lærere var på besøg på distriktet forud for kurset, og han fortsatte således:

Ja, og vi gik igennem, hvordan og hvorledes og hvad ønsker jeg havde. Og der tog vi så noget af det, som er fremtiden. Det er skovudviklingstyper med mere deslignende. Det har de brugt i danskundervisningen i hvert fald og skulle bruge i danskundervisning, sådan så de fik læst det kæmpebind, der er omkring skovudviklingstyper med mere. [...] Ja ja, og så har jeg sagt, at alt det angående kalkuler og kubikmeter og alt sådan noget, for at vende tilbage så det blev lidt skovrelevant, det har jeg også sagt, jeg gerne vil have med i undervisningen." (Skovfoged, off. virksomhed).

Udtalelsen viser, at skovfogeden havde et ønske og en forventning om, at i hvert fald ét af hæfterne blev gennemgået i danskundervisningen (FVU-læsning), og desuden nævner han emner som kalkuler og kubikmeter, der virker oplagte for matematikfaget, hvilket også blev indfriet, jf. vignet 6.3.2.1, og fagønskerne er tæt knyttet til den udvikling, der er i skov- og landskabsplejen i disse år. For skovfogeden i den private virksomhed var forventningen, at kurset både kunne være en slags bølgebryder for at få gang i noget mere uddannelse til de skovarbejdere, der allerede er ansat, men også at det kan være argument overfor potentielle nye ansatte ved at signalere, at virksomheden satser på uddannelse og efteruddannelse.

En barriere, for at virksomheder engagerer sig i at etablere kurser, er, som Trepartsudvalget (2006a og 2006b), jf. afsnit 5.5.4, anfører, mangel på finansieringsmulighe-

der. Det er ikke et emne, som skovfogederne tager op. Dog dukker det op i samtaler med VUC-konsulenter, lærere og kursusdeltagere. Selvom KOM-UD-forløbene er så godt som gratis – det er kun avu- og hf-fag, der er en beskeden betaling for at deltage i – så er der produktionsnedgang og lønomkostninger for virksomhederne at tage stilling til. Det koster at sende medarbejdere på kursus, og derfor spiller forskellige godtgørelses- og støtteordninger som VEU-godtgørelse og SVU en betydelig rolle, når virksomhederne skal tage stilling til tilbud om forskellige kurser og medarbejders deltagelse.

"Jeg havde også én, der kom efter de andre og blev testet, og så blev han sat af holdet, fordi han kunne ikke nå at få SVU-godtgørelsen, og så måtte han ikke fortsætte." (Søren, lærer).

For så vidt som medarbejderne er berettigede til at modtage støtte eller godtgørelse, og det er aftalt, at medarbejderne skal oppebære sædvanlig løn i kursusperioden, modtager virksomhederne i praksis godtgørelses- eller støttebeløbene som tilskud til lønomkostninger for de pågældende medarbejdere for de timer, de pågældende deltager i kurset. Som medarbejder kan det føre til den opfattelse, at virksomheden sparer penge til løn ved at sende medarbejderne på støtteberettigede kurser, hvilket følgende brudstykke af et interview med en af skovarbejderne viser:

"Erik: ... Ja de sparer penge... Ja, fordi de får et tilskud jo, de fik jo tolv tusind til os hver.

MKH: ... Hvad I så lærer, det er underordnet?

Erik: Tja, det tror jeg næsten, fordi de har faktisk ikke ... Jeg går og skuler lidt til dem ind imellem og tænker, om de spørger, hvordan det går på skolen."

Hvis iværksættelsen af kurset mere er et spørgsmål om i en lavsæsonsperiode at skaffe tilskud til lønomkostningerne end at udvikle og uddanne medarbejderne, så taber arbejdsgivernes udviklingsargumenter værdi, og positionerer medarbejderne som nogen, man bare opbevarer mest fordelagtigt, indtil der kommer lysere tider. Det skal dog bemærkes, at det kun var i den private virksomhed, at manglende økonomisk tilskud til medarbejders kursusdeltagelse medførte, at disse ikke fik lov til at deltage. I den offentlige virksomhed var det af hensyn til holdstørrelsen nødvendigt at lade alle deltage – også de få som ikke var berettigede til tilskud.

Skovfogeden i den private virksomhed omtalte (se vignetten ovenfor), at skovarbejderne havde været utrygge ved, hvordan det at være læse-stave-svag ville kunne påvirke deres ansættelse. Hvis man ved at tilmelde sig kursustilbudet indrømmer, at man har almenfaglige problemer, har man så selv lagt løkken om sin hals? Det er en problemstilling, der udgør en barriere for potentielle kursusdeltagere, især når det drejer sig om al-

menfaglige basale færdigheder. Ud af de 21 skovarbejdere i alt i min case blev de 18 screenet til at deltage i FVU-læsning på trinnene 1 og 2 ud af fire mulige, jf. afsnit 6.1, hvilket betyder, at hovedparten af disse skovarbejdere må anses for at være relativt læse-stave-svage. At ens læse-stave-svagthed måske er så iøjnefaldende, at man vil score point i omverdenens øjne ved at uforbeholdent at takke ja til et uddannelsesstilbud, der er målrettet til at afhjælpe problemet, synes ikke at være en erkendelse og strategi, der er den mest nærliggende for ret mange af de skovarbejdere, jeg mødte.

I opgørelsen af danskernes læse-regne-færdigheder (Pilegaard Jensen m.fl. 2000) er det anført, at personer, der objektivt set er læse-stave-svage, ofte ikke selv erkender det som et problem, hvilket kan være forklaringen på, at de af skovarbejderne, der objektivt set havde svage almene basale færdigheder, ikke umiddelbart så tilbudet om KOM-UD-forløb som et gode. Dertil kommer, som nævnt i afsnit 6.1, at flere af skovarbejderne har dårlige erfaringer med skolegang, hvilket skabe barrierer for senere at beskæftige sig med uddannelse. Problemstillingen med uddannelsesfremmede kursister, støder man ofte på i VUC, og en af VUC-konsulenterne, beskrev det som en naturlig reaktion på dårlige skoleerfaringer. Flere af de læse-stave-svage af skovarbejdere havde den holdning, at hvis man kunne blive fri, så var man det helst. Holdningen harmonerer desuden med de udsagn, som nogle af skovarbejderne er citeret for i afsnit 6.1.

De offentligt ansatte skovarbejdere havde imidlertid et eksplicit ønske om at lære noget edb, jf. afsnittene i 6.3.2 om præstationsmodi. Ønsket om edb-kundskaber var begrundet ud fra, at lønsedler udsendes elektronisk, og dermed også skal læses elektronisk, og desuden ligger mange af de virksomhedsinterne informationer på et intranet, som det er vigtigt at kunne skaffe sig adgang til. Nyttевærdien af edb er ganske åbenlys. Uddannelsesfremmedheden stikker ikke dybere, end at den kan overvindes, når der er et erkendt behov for uddannelse – dvs. når der øjnes en nytteværdi. Når uddannelsesstilbudet rækker derudover, så er det selvfølgelig vanskeligere at forholde sig til, hvad man egentlig kan forvente sig af det – specielt når man bliver bibragt den opfattelse, at der nærmest er frit valg på alle hylder, og der så ikke er det i realiteten, som i situationen nedenfor med Rasmus, der ikke kunne få lærerstøtte til at arbejde med matematik på hf-niveau, når læreren var hyret til FVU-matematik:

”Det er også lidt svært, hvis du sidder og får at vide, at du må næsten selv ... altså, hvad I får brug for. Jamen, så kommer Rasmus med det hf der, for det kunne han næsten gøre med sig selv, fordi det var ikke det niveau, det skulle køre på. Men ellers så er man måske dårlig til selv at finde ud af, hvad det er man ... Altså, det er jo også svært, hvis man ikke har så meget forstand på det.” (Peter, skovarbejder).

Citatet antyder, at kursusdeltagerne forlods er blevet stillet vide rammer i udsigt og viser, at kursusdeltagerne dermed på den ene side kan risikere at stille med forventninger til undervisningen, som den lærer, der er til stede, ikke kan indfri, fordi kursusdeltagerens behov og ønsker ligger uden for lærerens kompetencefelt, og på den anden side viser citatet, at det er en nærmest umulig opgave at have realistiske forventninger, når man som kursusdeltager ikke kender fagets og forløbets pædagogiske kode (Bernstein 2001d).

6.2.2 Planlægning – fagvalg – information

Alle de involverede VUC'er i mine cases brugte mange kræfter på det opsøgende arbejde, og de tillagde dette arbejde afgørende betydning for etablering af de virksomhedsforlagte forløb.

"... at vores oplysning er næsten, at vi er ude og sælge uddannelse. Det lyder voldsomt, men vi er ude at sælge uddannelse, selvom det ikke koster noget for virksomheden som sådan. Men vi er ude at sælge det. Vi kunne lige så godt sælge tandpasta. Vi er ude at sælge et budskab, ikke. Vi forsøger på at få folk fortalt, at de har et behov nøjagtig som med tandpasta, eller hvad man nu ellers reklamerer for.

[...]

Ja ja, vi har ringet rundt for at høre hvordan og hvorledes, ikke. Så er vi ude og informere, og så kan de få lov til at tygge på det, og så snakker de med for eksempel tillidsfolkene, og så de ringer ind til os, om vi kan komme ud og så fortælle tillidsfolkene om det her. Ja, men det kan vi godt. Så kommer vi ud og fortæller tillidsfolkene, og de synes så også det her, og så efterfølgende så bliver der så aftalt, at nu skal vi så have et møde, hvor medarbejderne og alle deres kollegaer er med, og efterfølgende så bliver der sådan nogle opfølgninger på de der møder, og hvor vi beder dem om at ringe tilbage til os, såfremt de har behov for det. Nu har vi informeret, vi er kommet med brochurermaterialet og det hele, og så ...

[...]

Ja, men vi var så derude og holder det her informationsmøde, og jeg spørger så de her to repræsentanter for medarbejderne, om de troede, de havde brug for sådan noget [FVU, MKH] her. De sad og kiggede ned i bordet. Så kiggede den ene op – det var så tillidsmanden – så siger han til mig: 'Jamen Ib, det har sgu da ikke været grunden til, at vi er blevet skovarbejdere. Hvis jeg havde kunnet dansk og sådan noget der, så havde jeg sgu da aldrig blevet skovarbejder. Aldrig. Jeg havde fundet på noget andet. Men her var jobbet,' siger han så 'få en motorsav og gå ud og fælde nogle træer, det var så det.' Så selvfølgelig er der behov for det her." (Ib, VUC-konsulent).

VUC-konsulenten fortalte, at det selvfølgelig for VUC drejer sig om at sælge kurser, men han anskueliggjorde samtidig, at det ofte er nogle lange forløb, der ligger forud for, at et kursus bliver etableret. Somme tider kan der gå år, før det bliver til noget. Pointen er også, at der som regel er flere agenter på banen for at formulere det uddannelsesbehov, som resulterer i de konkrete samarbejdsprojekter, jf. også Helms Jørgensen & Liveng (2004), der peger på, at uddannelsesbehov skabes af parterne i fællesskab, og at VUCerne har et

særligt ansvar for at konstruere de tilbud, som virksomhederne og medarbejderne måske ikke engang har erkendt endnu, at de har behov for. VUC-konsulenten referer samtidig et udsagn fra en skovarbejder, om at jobbet er en nødløsning, fordi vedkommende ikke beherskede skolefagene. Det er et udsagn, som legitimerer VUCs rolle – VUC er ikke blot på banen for at sikre lærerne beskæftigelse.

For begge hold i *Skoven* betegnede undervisningen i almene VUC-fag og undervisningstraileret et brud med den almindelige arbejdsdag, og hvad skovarbejderne ellers har erfaring med af kursusdeltagelse i arbejdstiden. Selv om de offentligt ansatte skovarbejdere klart gik efter at blive opkvalificeret i edb, så gik det alt i alt lettere at få etableret deres samlede kursus, som endte med at omfatte basis-edb, FVU-læsning og FVU-matematik, end det gik at få etableret det ene fag FVU-læsning for de privatansatte skovarbejdere. De offentligt ansatte skovarbejdere udlagde – i samklang med VUC-konsulenten – den samlede pakke på tre fag som godt købmandskab fra VUC's side.

”Og så er det måske VUC, der er gode til at sælge, ikke også. De brugte da lidt tid på at komme ud og sælge med et par mand, ikke også.” (Bjarne, skovarbejder).

Både kursusdeltagerne og VUC-konsulenten har således blik for, at det er en handel, der indgås. Med til historien hører, at der er nogle teknikaliteter omkring finansieringen af de forskellige VUC-fag. Basis-edb er et ordinært avu-fag, som i princippet skal finansieres af VUCs almindelige driftsmidler, og for at få ordentlig økonomi i det, er VUC nødt til at have en vis klassekvotient, som de offentligt ansatte skovarbejdere på det givne distrikt ikke kunne mønstre. FVU-fagene finansieres derimod af statskassen og kan løbe rundt med en lavere klassekvotient, som lige netop kunne nås, såfremt alle skovarbejderne på distriktet deltog. Økonomisk kunne det hænge sammen for VUC, såfremt virksomheden bestemte sig for alle tre fag. I forrige afsnit viste jeg, at skovfogeden havde nogle ideer til, hvad FVU-læsning og FVU-matematik kunne bruges til, og VUC-konsulenten mente, jf. citatet ovenfor, at skovarbejderne selv var klar over, at FVU-fagene er relevante for dem – hvilket de også selv bekræftede overfor mig. Alt efter synsvinkel kan man kalde det enten godt købmandskab eller konstruktion af tilbud, som virksomheden og medarbejderne har brug for, jf. Helms Jørgensen & Liveng (2004). Der synes dog ikke at være tvivl om, at de finansielle teknikaliteter i høj grad har medvirket til at fremme beslutningen om at tage alle tre fag.

I den private virksomhed var det faget FVU-læsning, som ledelsen fokuserede på. Her var argumentet fra lederens side, at medarbejderne var kede af hjemsendelse i lavsæsonen og evindelige AMU-filekurser, jf. vignet 6.2.1.1. I den situation så virksomheden

FVU-læsning som et relevant og målrettet tilbud til de ikke-bogligt stærke medarbejdere, og lederen henvendte sig efter eget udsagn til VUC. I VUCs perspektiv beroede henvendelsen på, at VUC over en længere periode havde søgt at markedsføre sine tilbud og etablere samarbejde med virksomheden og derved havde sået frø til nye initiativer i virksomheden.

I begge virksomheder afholdt VUC-konsulenterne et møde, hvor de potentielle kursusedtagere kunne deltage og høre om tilbudet og selv tilkendegive, hvad de mente at have behov for. Medarbejderne, dvs. de potentielle kursusedtagere, har således været inddraget tidligt i samarbejdsprocessen, hvilket anbefales i ESF Mål 3-programmet, jf. afsnit 5.5.1. I princippet har der således været muligheder for, at de potentielle kursusedtagere kunne give udtryk for deres ønsker og behov i relation til almen efteruddannelse, men i praksis var det kun lederne i virksomhederne, der bidrog konkret med ønsker til indholdet i undervisningen. Formelt har VUC og skovvirksomhederne levet op til ESFs anbefaling om at inddrage de kommende kursusedtagere i planlægning, men i praksis havde de svært ved at formulere ønsker til et uddannelsesstilbud, de kun havde få forestillinger om og samtidig opfattede som smart salgsarbejde.

6.2.3 Regulering af kursusedtagelsen

Det var frivilligt blandt de privatansatte skovarbejdere, hvorvidt de ville deltage eller ej. Tilmeldingsproceduren trak ledelsen sig tilbage fra, idet der var en udbredt berøringsangst mod kurset fra medarbejdernes side, jf. 6.2.1. Hvis der ikke havde meldt sig et tilstrækkeligt antal deltagere, så var kurset ikke blevet til noget. Man kan ikke sige, at tilbudet ligefrem var et tilløbsstykke. Det endte dog med, at ca. halvdelen af virksomhedens skovarbejdere deltog, og på holdet sad også to, som ikke var i aktiv tjeneste i det pågældende tidsrum, jf. 6.1. Efter ledelsens opfattelse var det især et par toneangivende kolleger, der er stærke læsere, som trak nogle af de decideret svage læsere med på kurset. Toneangivende kollegers positive holdning til kurset betød i sidste ende mere end ledelsens holdning – som måske også let kunne tolkes af medarbejderne som lunken, eftersom en kollega blev taget af holdet, fordi det viste sig, at der ikke var noget løntilskud at hente til medfinansiering af vedkommendes løn i kursustimerne, jf. 6.2.1. Den økonomiske bundlinie her og nu vandt over medarbejderens potentielle personlige udvikling på længere sigt. Tanken om at den pågældende medarbejder kunne flexe med arbejdstiden har i praksis været urealistisk, dels fordi det her drejede sig om 3-4 timer om ugen, dels fordi det i givet fald ville være uforsvarligt af sikkerhedsmæssig grunde at lade en medarbejder hente flextimer ind, når alle andre kolleger var gået hjem. I praksis udmøntede økonomitænkningen et forbud mod deltagelse.

For skovarbejderne i den offentlige virksomhed gav det sig selv, at hvis faget basis-edb skulle have en chance, så skulle alle skovarbejderne på distriktet deltage i FVU-fagene af hensyn til at VUCs kunne få finansiering af undervisningen til at hænge sammen, jf. afsnit 6.2.2. Følgende holdning fik ikke gennemslagskraft:

” Jeg kan blandt andet nævne, at det skole her, det sagde jeg nej til til at starte med, fordi jeg gider ikke sidde på en skolebænk ” (Erik, skovarbejder).

Men retten til at sige nej tak til dele af pakken måtte vige for fællesskabets interesse i edb. Ingen kan holde til at pukke på sin ret på fællesskabets bekostning. I praksis blev deltageren en pligt pålagt af kollegerne indbyrdes.

6.2.4 Opsamling

De foregående afsnit bidrager til billedet af hvordan skovarbejderne forholdt sig til planlægningen af kursusforløbene, jf. det femte arbejdsspørgsmål. Man kan se aktiviteterne før kurset som en menage à trois, hvor arbejdsgiverne, skovarbejderne og VUC hver især blev drevet af forskellige mere eller mindre modsatrettede eller sammenfaldende forventninger, ønsker, behov, betingelser og barrierer. Arbejdsgiverne gik efter øgede literacy-kompetencer blandt skovarbejderne og stillede som betingelse, at deltagerne kunne få lønkomensation; den private arbejdsgiver var meget restriktiv på dette punkt. De organisatoriske forandringer i virksomhederne pegede desuden på behov for øgede selvledelseskompetencer blandt skovarbejderne. Det ene hold skovarbejdere blev drevet af ønsker om og behovet for edb, og ingen af skovarbejderne havde egentlig lyst til literacyfaget FVU-læsning. FVU-matematik øvede en vis tiltrækning blandt nogle, men vakte uro blandt andre. For både ledere og medarbejdere var det den umiddelbare anvendelsesorientering og nytteværdi, der først og fremmest nærede ønskerne til kurset. For lederne bestod forventningerne i, at skovarbejderne via øgede almenfaglige kompetencer skulle blive mere selvstændige i forhold til varetagelse af det daglige arbejde. For skovarbejderne var det mere diffust, hvad man kunne forvente sig, Den offentlige finansiering af literacyfagene er bedre, end hvad der gælder for edb-basis, så VUC er underlagt nogle betingelser, der blandt skovarbejderne blev udlagt som godt købmandskab. VUC legitimerede i øvrigt tilbudet om FVU-fagene med, at behovet for øgede færdigheder var erkendt blandt skovarbejderne – men den eventuelle erkendelsen gav sig ikke til kende som habituel præference for at kaste sig ud i almen efteruddannelse. Ud over de finansieringsmæssige forhold er VUC også underlagt regler om fagene, der i praksis gør undervisningen mindre fleksibel, end både arbejdsgivere og skovarbejdere havde forestillet sig og måske fået indtryk af var muligt. Det betød, at arbejdsgiverønsket på det ene hold om at inddrage auten-

tisk materiale i danskundervisningen ikke blev imødekommet (se desuden afsnit 6.3.2.2, Materialer og indhold), ligesom individuelle behov blandt kursusdeltagerne for undervisning på højere fagligt niveau end FVU heller ikke kunne imødekommes. Til trods for at alle tre parter brugte en del kræfter på at få aftalt, hvad kursustilbudene skulle omfatte, så er det bemærkelsesværdigt, at behovet for øgede selvledelseskompetencer ikke indgik eksplicit i drøftelserne. Det kan måske ligge i, at det pågældende VUC ikke fokuserer på faget Samarbejde og kommunikation, og at faget i givet fald ville have haft samme finansierungsproblemer som edb-basis.

Arbejdsgiverne havde investeret interesse i kurserne, og det var i højere grad dem, der qua deres ledende position satte rammerne for kurserne end medarbejderne. Overordnet set stod arbejdsgivere og VUC sammen om kursustilbudet med FVU-læsning til de privatansatte og fagpakken FVU-læsning og FVU-matematik og edb-basis til de offentligt ansatte. Fra skovarbejdernes side var barriererne overfor tilegnelse af øgede literacykompetencer noget mere udtalte end forventningerne til den gavn, literacykompetencer ville kunne tilføre dem. Der herskede desuden ikke fuld tillid til arbejdsgivernes reelle hensigter: Blev FVU-kurserne led i en kommende sortering og/eller var kurserne mest vinteropbevaring? Samtidig var engagementet blandt de offentligt ansatte skovarbejdere tydeligt koncentreret omkring edb, idet de savnede kompetencer i dette fag – og ikke mindst adgang til virksomhedens intranet.

Skovarbejdernes beslutning om deltagelse rummede for flertallets vedkommende personlig overvindelse af modstand mod skolelignende aktiviteter, og beslutningen om deltagelse endte med på begge hold at være underlagt kollektivt kollegialt pres, der tog afsæt i arbejdsgiver- og VUC-rationaler, som ikke harmonerede med flertallets modvilighed i relation til uddannelsesaktiviteter. For de privatansatte kunne beslutningen ydermere risikere at blive underkendt af ledelsen ud fra et økonomisk rationale. Skovarbejdernes uddannelsesmæssige præferencer er således overvejende rettet mod det anvendelsesorienterede og nytteværdi. Deres eventuelle erkendelse af deficit på literacyområdet førte ikke i sig selv til at de aktivt opsøgte efteruddannelse i fagområdet, og når omstændighederne alligevel beredte dem vejen, skulle yderligere en barriere overvindes, nemlig den der handler om usikkerhed om, hvorvidt ledelsen ville bruge denne deficit imod dem.

6.3 Undervejs i forløbet

I dette afsnit er fokus på aktiviteterne under kursusforløbet og de relationer kursusdeltagerne involveres i.

6.3.1 Virksomhedsforlægning

I dette afsnit undersøger jeg parternes holdninger og erfaringer med hensyn til undervisningens fysiske placering ude i virksomhederne, og hvad det betyder for kursusdeltagerne. Det, at lægge undervisningen ud på virksomhederne, kan ses som et svar på de udkantsområdeproblematikker, som KOM-UD projektet anfører, det vil sige problematikker vedrørende tyndtbefolkede egne med efterslæb på uddannelsesområdet og risiko for negativ erhvervsudvikling. Ifølge en af de VUC-konsulenter, der var tilknyttet mine cases, er udkantsområdeproblematikken ikke et geografisk og afstandsmæssigt problem. Han italesatte udkantsområdeproblematikker som køns- og kollegabaserede: Det er problematisk for mange potentielle kursusdeltagere at bryde de almindelige hverdagsaftaler omkring fx transport af børn til børnehave og skole og samkørsel med kolleger til og fra arbejde. Desuden så konsulenten virksomhedsforlagt undervisning som et must, når det gælder ½-dags tilrettelæggelser: Når undervisningen foregår på virksomheden, kan deltagerne møde frem i deres arbejdstøj, og der spares herved tid både til omklædning og til ekstra transport. Konsulenten understregede videre, at virksomhedsforlægning samtidig giver tryghed og beskytter kursusdeltagerne mod at komme på hold med folk, de ikke kender.

I *Skoven* foregik undervisningen af begge hold i en mobil undervisningstrailer, som VUC stillede til rådighed. Når trailerne er parkeret hos en samarbejdspartner, trækkes langsiderne ud, så der bliver et lokale på ca. 4 x 8 meter, som er udstyret med borde, kontorstole og bærbare pc'er til 16 deltagere. Otte to-personers borde er stillet op som et stort bord i midten af lokalet, jf. vignet 6.3.2.1. I den ene ende er der et stort skab, hvor bærbare pc'er, regnemaskiner og andre ting kan låses inde. Der er fire mandshøje vinduer/glasdøre placeret i de to kortsider af traileren. I den ene ende findes desuden i en særskilt afdeling en køkkenniche med kaffemaskine, et lille bord med fire stole samt et lille bord med en printer, som alle pc'er kan tilsluttes. Der er desuden et lille rum med et kemisk vandkloset (men det benyttes mig bekendt ikke – det er formentlig mere bekvemt at benytte virksomhedens faciliteter). På langvæggene, som kursusdeltagerne sidder med ryggen til, hænger et par whiteboards og et smartboard, som det dog ikke lykkedes at få sluttet til på skovholdene. I princippet kan pc'erne kobles på internettet, men i praksis afhænger det af virksomheden, der huser traileren, om der må eller kan kobles op via virksomhedens netadgang. Jeg har ikke set nogen steder, hvor det lykkedes at blive koblet på en netadgang.

For de privatansatte lå nærmeste VUC-afdeling ca. 8 km fra virksomhedens hovedkvarter, hvor traileren blev opstillet, og for de offentligt ansatte drejede det sig tilsvarende om ca. 11 km. De offentligt ansatte skovarbejdere, der havde faget basis-edb, mødtes på

den lokale VUC-afdeling en enkelt undervisningsgang for at få mulighed for at arbejde med internettet. Det gav anledning til megen utilfredshed på dette hold, at den mobile trailer ikke som lovet af virksomheden blev koblet på virksomhedens inter- og intranet.

Ledelsen i begge skovvirksomhederne så undervisningstraileren som altafgørende for, at kurserne blev etableret. Lederne mente samstemmende, at medarbejderne ikke ville tage til bys for at gå på kursus i VUCs lokaler. Undervisningen skulle efter ledernes opfattelse foregå på medarbejdernes egen hjemmebane, så de ikke risikerede at møde andre deltagere, de ikke kendte. Medarbejderne menes kun at være trygge ved egne kolleger. Og så fremhævede lederne, at det er nemt – medarbejderne kan bare gå ind i traileren, som de går og står i arbejdstøj. Skovarbejderne var i dette spørgsmål enige med både lederne og VUC-konsulenten – alle tilkendegav samstemmende:

”... at kurset aldrig var blevet til noget, hvis ikke VUC havde den trailer.”
(Valdemar, skovarbejder).

Men efter at have prøvet det var erfaringen, at:

”... det kniber lidt med pladsen – der kunne godt være lidt mere skulderplads.” (Valdemar, skovarbejder).

Og det er sandt nok. 10-12 hærdebrede skovarbejdere i fuld mundering, jf. vignet 6.3.2.1, fyldte godt op i traileren, selv om der i princippet skulle være plads til endnu et par stykker, og indeklimaet blev hurtigt noget iltfattig. Den manglende skulderplads kan også have haft indflydelse på ubehaget ved de mere personlige samtaler, der blev ført så at sige for åbent tæppe mellem lærer og kursusedtagere, jf. afsnit 6.3.2.2, Niveaudeling.

For flere af skovarbejderne ville det have været kortere at køre til deres respektive lokale VUC-afdelinger, som ligger i de distrikter, de færdes i, end at køre til VUC-traileren på virksomhedernes hovedkvarterer. Trange pladsforhold og lidt ekstra kørsel betød dog intet holdt op mod de fordele, kursusedtagerne oplevede ved at være i eget miljø. I *Skoven* betød virksomhedsforlægningen, at der blev skabt et lukket læringsrum, som gjorde det lettere for de uddannelsesfremmede blandt skovarbejderne at acceptere deltagelse i almen efteruddannelse.

6.3.2 Undervisnings- og læringsdiskurser

I de følgende afsnit analyserer jeg typiske eksempler i mit empiriske materiale på, hvilke undervisnings- og læringsdiskurser, der blev udfoldet i kursusforløbene i *Skoven*. Dette fører frem til indkredsning af to typiske modi: Den singulære præstationsmodus og om den generiske præstationsmodus, som begge er beslægtet med pædagogiseret læring af propositionel viden, som er knyttet til erhvervelse af almenfaglige skolekvalifikationer

(Bernstein 2001d), og til forandring af identitet, jf. APV-modellens område I, eller med Bourdieu begreb, forandring af habitus.

I kursusforløbet reproduceres uddannelsesdiskurserne og uddannelsesorganiseringerne og omsættes til undervisnings- og læringsdiskurser. Reproduktions- og omsætningsprocesserne foregår i henhold til kursusforløbets egen logik og dets egne specifikke regler og normer (Bourdieu & Wacquant 1996 [1992]). I forbindelse med skov-casen har jeg været i kontakt med i alt fem lærere, hvoraf to var vikarer. Ingen af disse havde forud for deres virke som lærer i KOM-UD-sammenhængen viden om KOM-UD-projektet og dets mål og midler. Lærernes kendskab til virksomhederne begrænsede sig til, at to af de tre faste lærere var med på besøg hos en personaleansvarlig skovfoged før kurset, og i den forbindelse hørte de skovfogedens ønsker om, hvad han kunne forstille sig af fagligt indhold i kurserne. Ingen af de tre lærere havde nogen særlig viden om de specifikke forandringer, jobbet som skovarbejder er underlagt i disse år. Én af de faste lærere fik undervejs i forløbet via deltagelse i et par KOM-UD-konferencer øget sin viden om KOM-UD-projektet betydeligt. De resterende havde kun et begrænset kendskab til KOM-UD-projektet, så teorien om at reproduktionsfeltets omsætningsprocesser fungerer efter sine egne logikker holder i forhold til min empiri, idet lærerne ikke forholdt sig eksplicit til KOM-UD-projektets præmisser for forløbene, og kun i begrænset omfang til virksomhedernes specifikke ønsker til indholdet i undervisningen, jf. vignet 6.3.2.1.

I det følgende viser jeg eksempler på typiske undervisningssituationer i *Skoven*.

6.3.2.1 Vignet – FVU-lektioner i *Skoven*

Vi er kommet ind i december, og holdet er blevet flyttet til formiddagstimerne. Flytningen passer dårligt med skovarbejdernes arbejdsrytme i skoven, for nu slutter undervisningen kl. 11, og så er der en time inden frokostpausen, hvor man kun lige kan nå at komme i gang med noget, inden man skal lægge det fra sig igen for at holde frokost. Men VUC skal bruge traileren et andet sted om eftermiddagen, og så er det blevet sådan.

Annemette, som er FVU-matematiklærer, og som også tager sig af nogle af edb-timerne, er tilsyneladende kommet i god tid, og hun får låst op ind til traileren og til skabene med de bærbare pc'er og andre materialer, og hun får også sat kaffemaskinen i gang. Præcis kl. 8 kører en lang række biler ind i gårdspladsen, og kursusedtagerne kommer ind i traileren iført solide sikkerhedsstøvler, sikkerhedsbukser og fiberpelstrøjer. Annemette undskylder, at hun og Birte, som er FVU-læselærer, og som tager resten af edb-timerne på holdet, har glemt at fortælle, at de to har byttet dag, så nu er det altså fremover Annemette om onsdagen og Birte om torsdagen. Kursusedtagerne⁴⁷ benytter lejligheden til at beklage, at de på deres side har glemt at fortælle, at i december møder de altså først kl. 8. Der er i øvrigt en del fravær i dag. Peter og Merete er syge, og Jørgen er måske chauffør for nogle jagtgæster, der er på besøg på distriktet i dag. Kl. 8.10 dukker Georg op. Han var desværre punkteret og skulle lige have skiftet hjul for at kunne komme frem.

⁴⁷ Holdet består af otte garvede skovarbejdere i 40-50-års-alderen med 20-30 års skoverfaring bag sig, og to, som begge er først i 30'erne og har 10-15 års skoverfaring bag sig, samt to, som begge er under 20 og elever på distriktet, jf. bilag 5, skema 2..

Så er vi så mange, som vi kan blive. Kursusdeltagerne sidder ved deres faste pladser rundt om bordene, der står midt i lokalet overfor hinanden to og to i en lang række, så det virker som et stort bord midt i rummet. Annemette går i gang med at gennemgå noget fælles stof. Det drejer sig om masse og massefylde. Alle kursusdeltagerne sidder med det samme standardmateriale fra CFV⁴⁸ foran sig. Annemette skriver på whiteboarden, som er på den ene langvæg. De kursusdeltagere, der har ryggen til, må vride sig for at se, hvad hun noterer. Anders spørger om noget med massefylde, og Valdemar begynder at udrede det om et legeme, der nedsænkes i vand. Annemette summerer op. Rasmus (som er skov- og landskabsfagteknikerelev) bryder ind og siger, at et ton bly og et ton fjer da vejer det samme. Alle morer sig bordet rundt og klapper i hænderne.

Annemette benytter den lystige stemning til at dele nogle specielle opgaveark rundt. Der er noget med massefylde for forskellige træsorter. Det giver anledning til mange kommentarer og aha-oplevelser bordet rundt. Men dybest set er det jo vognmanden, der skal køre træet væk, som er mest interesseret i vægten, siger Heine. Jørgen har fået fri fra jagtselskabet og dukker op. Annemette regner for på whiteboarden. Desværre er tuscherne ikke på toppen, så hun må hele tiden skifte og bruge tid på at finde den, der lige nu er bedst. Alle kursusdeltagerne taster på livet løs på hver sin regnemaskine. Kl. 8.35 er der faktisk ikke mere liv i nogen af tuscherne. Efter fire opgaver i fællesskab bliver deltagerne sluppet løs på egen hånd med beregning af rumfang og massefylde af kugler, kegler, cylindre osv. De må også have gang i formelsamlingen. Bordet rundt sammenlignes metoder og facit. Heine rejser sig og er lige en tur henne hos Bjarne for at få en staldfidus. Georg ser ud til at være gået i stå, og Annemette går hen for at hjælpe ham på gлед. På den modsatte side af bordet har Heine, Erik og Valdemar gang i noget tæt samarbejde.

Så er de fleste nået til noget med benævnelser og omsætning mellem enheder. Det volder hovedbrud bordet rundt. Rasmus er den, der først har et facit, som er korrekt – Annemettes facitliste har en kommafejl. Bjarne mobiltelefon ringer, og han går udenfor for at klare opkaldet. Alt det kommafejl og halløj var drøjt og kræver rygepause. De fleste går med udenfor.

I pausen er strømmen forsvundet, og traileren ligger hen i buldermørke. Bjarne og Jørgen hjælper Annemette med at finde ud af, hvad der er galt. De andre går så småt i gang med regneopgaverne i den smule dagslys, der trods alt kommer ind ad vinduerne, og som øjnene så småt vænner sig til. I Annemettes fravær er det Rasmus, man konsulterer, men også han er kommet på tænkearbejde. Vi kan svagt ane, at Jørgen er i gang med noget kabel udenfor. Kl. 9.15 er der strøm igen.

Anders har tjekket, hvor stor forskellen i facit er på at regne med fx 0,33 i forhold til 1 divideret med 3 – det er temmelig meget, når det indgår i beregninger med store tal. Bjarne fra den anden bordende må hen til Anders' bordende og sammenligne resultater, og Hans og Heine slutter sig til de højlydte drøftelser. Heine peger på Annemette og siger, at *"det er hende, der pisker en stemning op"*. Latteren breder sig i hele forsamlingen. Flere må skylle efter med den kaffe, som Annemette fik sat i sving, inden kursusdeltagerne ankom. Klokken er blevet 9.30, og Georg får også en madpakke frem. Han spørger, om hans vægt nu stiger med madpakkens vægt. Rasmus og Georg får en snak om forbrænding. Annemette og Roger er i gang med at kigge på millimeter i forhold til meter på en lineal. I mellemtiden er Erik ude for at tjekke et mobilopkald.

Koncentrationen er tilsyneladende ved at ebbe ud. Bjarne bringer gårsdagens fodboldresultater på banen, og det giver lidt bemærkninger fra både den ene og den anden. Valdemar, Erik og Heine tager sig sammen og går i gang med en matematik-kryds-og-tværs. Det er noget nyt materiale, som Annemette er med til at udvikle. Anders og Hans er gået om bord i beregningen af højden i en trekant, men der er noget, der driller, så Annemette bliver hidkaldt. Det er noget med retvinklede trekanter, som endnu ikke er gen-

⁴⁸ Center for Fleksibel Voksenuddannelse (CFV) har bl.a. udgivet standardmaterialer til begge FVU-fag på alle trin.

nemgået, men Annemette finder hurtigt et ark til dem om det. Annemette er hurtigt videre til Roger, der skal sættes ind kryds-og-tværserne, og derefter er det Georg, der får et ord med på vejen, men han ler og siger: *"Skal vi ikke bare glemme det hele?"* Bjarne er også kommet i gang med de areal- og rumfangsopgaver, som Anders og Hans sidder med. Hans er gået i stå ved en kegles krumme overflade, og Annemette må forbi og udpege den rigtige formel i formelsamlingen og illustrere, hvad overflade er, ved at sammenligne med, at det er det, man maler.

Annemette bestemmer, at nu er der fælles pause. De fleste går ud. Der er ikke meget ilt tilbage inde i traileren. Rasmus tramper ud og ind af traileren, så det gungrer i trappen. Så spørger han Annemette, om han må tage en pc frem, så han kan få lidt musik til arbejdet. Annemette afslår og mener, at han nok kan klare den sidste halve time uden musik.

Efter pausen går Heine, Erik, Valdemar, Georg og Roger i gang med den samme kryds-og-tværs. Heine regner lidt højt, men alle er aktivt i gang, og det er først, når hver enkelt har et facit, at der sammenlignes. Bjarne er i gang med nogle opgaver med omsætning mellem enheder. Klokkeren 10.40 visker Annemette whiteboarden ren og skriver med en forkommen tusch midt på den: 1755 og 1754 nedenunder. Ingen af deltagerne bemærker noget – enhver er optaget af sit eget. Heine nævner et facit. Erik taster. Yes, de er enige. Klokkeren 10.50 strækker Bjarne sig og ser på sit ur – gassen er gået af ballonen.

Annemette sætter slutspurten ind – nu gælder det chokoladematematik: Alle skal tænke på et tal mellem 1 og 10, dvs. hvor mange gange i løbet af en uge har hver især lyst til at spise chokolade? Gang tallet med 2 og læg 5 til. Gang resultatet med 50. Læg 1755 til, hvis du har haft fødselsdag i år – ellers læg 1754 til. Slut med at trække dit fødselsår fra. Vupti - resultatet fortæller den snedige chokoladematematiker, hvor mange stykker chokolade, du har lyst til at spise om ugen, og vist også hvor gammel du er, og om du har eller ikke har haft fødselsdag i år!⁴⁹

Dagen efter og to klokke timer inde i FVU-læsning er luften blevet temmelig tung i traileren. Birte har gang i en udfyldningsdiktat fra CFV bordet rundt. Deltagerne skriver med blyant, så de kan viske ud og rette. Kun Merete (som er skov- og landskabsfagteknikerlev) er optaget af sit eget ved det lille runde bord, der står for sig selv i den ene ende af traileren. Hun har høretelefoner på og er i gang med at skrive noget på en pc. Merete kigger pludselig op og spørger Birte, hvordan man staver til 'indvilge'. Birte, som er blevet afbrudt midt i orddiktaten, skal lige samle sig lidt, før svaret kommer. Andre på holdet spørger, hvad det ord betyder, og det får de så en lille snak om.

Morgentimerne er ellers gået med at stave, morfembestemme og klassificere ord ud fra CFVs standardmateriale, og alle deltagerne har en bærbar pc foran sig. Kl. 10.15 siger Birte at tiden til at rette i orddiktaten er gået. Heine strækker sig og siger, at det har hjulpet meget. Jørgen og Georg tilslutter sig. Birte fortæller om fordelene ved at arbejde med ordmorfemer frem for stavelser. Holdet er enige med Birte i, at det er meget lettere at forstå ordenes opbygning, fordi hver morfemdel betyder noget.

Bjarne og Heine lister ud af lokalet. De andre fortsætter hver med deres opgaver på pc'erne. Valdemar og Birte er i gang med at rette en af hans opgaver. Hans ser ud som om, han er lige ved at falde i søvn. Det samme gælder Anders. Kun Georg, Roger og Jørgen er aktivt i gang med nogle opgaver. Rasmus og Peter er gået i stå. Midt i det hele ler Valdemar af en bemærkning fra Birte. Jørgen er med på spøgen. Bjarne og Heine kommer ind igen og går om bord i noget papir.

Så rejser Rasmus sig og trækker hen og sætter sig mellem Georg og Jørgen. Rasmus har et opgaveark med og forklarer med undren og tilsyneladende mistro Jørgen, hvad opgaven går ud på. Teksten omtaler noget med pornobilleder og et ungdomsfængsel. Jørgen

⁴⁹ Deltagerne skal vist være født mellem 1905 og 2004 for at chokoladematematikerens beregninger holder.

siger faderligt noget om, at man må jo gå i gang og holde sig inden for pædagogisk rækkevidde. Det viser sig, at opgaven er af den spidsfindige slags, hvor man skal holde tungen lige i munden og gøre lige nøjagtigt, hvad der står. Knokler man bare derudad uden at læse vejledningen ordentligt, kommer man til et galt resultat. De ler lidt af, at de begge er gået i fælden på den opgave. De fortsætter drøftelsen af, hvordan man så skal angribe opgaven, som lægger op til både danskfaglige og mere samfundsrelevante og moralske drøftelser.

Anders og Peter er nu stået helt af. Kun lidt privat snak forhindrer dem i at falde ned af stolene, ser det ud til. Kl. 10.40 sidder Birte stadig hos Valdemar. Roger rejser sig og henter noget, han har printet ud. Birte bemærker Anders' og Peters mentale fravær og spørger, om de er brændt ud. Det bekræfter de. Der udspænder sig debat mellem de to bordender om, hvem der har arbejdet mest ihærdigt i dag. Roger rækker Birte den opgave, han lige har printet ud. Birte ser med et halvt øje, at der er noget galt, men det skal han ikke være ked af, fejl er til for at rettes.

Der begynder at være almindelig opbrudsstemning. Birte siger, at nu er der ikke så mange gange tilbage og spørger, om det er OK, at hun melder alle til prøven. Der er ingen, der protesterer. Nu gælder det bare om at få de bærbare pc'er proppet ind i skabet og komme ud i luften.

6.3.2.2 Singulær præstationsmodus

Som jeg har redegjort for i afsnit 5.6.1, finder jeg, at både FVU-læsning og FVU-matematik på det teoretiske plan tilrettelæggelsesmæssigt er forlenet med aspekter af den pædagogiske kompetencemodel, og indholdet er organiseret som vertikale diskurser. Hensigten er, at deltagerne skal præstere bestemte færdigheder til prøven, og FVU-fagene befinder sig dermed indholdsmæssigt i kategorien singulær præstationsmodus. Der er tale om pædagogiseret læring af propositionel viden.

Hvad angår både FVU-matematik og -læsning, viser vignet 6.3.2.1, at tilrettelæggelsen umiddelbart var skåret over samme læst. Lektionerne var fordelt over to halve dage om ugen over et halvt års tid. Der var traditionel klasseundervisning, hvor læreren gennemgik noget fælles stof, og som (så godt som) alle deltagerne var med i, og der var perioder, hvor deltagerne arbejdede selvregulerende i deres egen rytme med forskellige opgaver. Der var ikke noget hjemmearbejde, som kursUSDeltagerne forventedes at forberede. For skovarbejderne var det en klar forudsætning, at læringsarbejdet skulle foregå i timerne – om end enkelte blev så grebne af de erhvervede almene kompetencer, at de af egen drift satte sig til at benytte deres egen pc hjemme i privaten eller foretage beregningsmæssige kalkulationer.

Materialer og indhold

Det meste af undervisningsmaterialet i *Skoven* var standardmateriale fra CFV, som også anvendes på ordinære FVU- og avu-hold. Generelt blev kursUSDeltagerne ikke inddraget i det konkrete stofvalg. Flere af kursUSDeltagerne på skovholdene efterlyste materiale, der tog afsæt i deres arbejdsliv, men det blev til for lidt efter kursUSDeltagernes vurdering, og

undervisningen var især i FVU-læsning mest styret af de opgaver, der ville komme til prøven.

”Der var for få emner, der relaterede sig til skovbrug. Det var som at komme i 3. klasse. Vi er nok ikke opmærksomme på, hvor meget vi bruger dansk i hverdagen og i arbejdet.” (Bjarne, skovarbejder).

Manglen på afsmitning af arbejdspraksis i undervisningen skal også ses i sammenhæng med, at meget af det materiale, der benyttes i undervisningen, emnemæssigt er feminiseret, jf. afsnit 6.1. På maskulint dominerede hold synes feminint præget undervisningsmateriale at kunne eksponere fraværet af arbejdspraksis i materialet og undervisningen. Citatet ovenfor er desuden interessant derved, at til trods for at ønsket om skovbrugsrelaterede emner i danskundervisningen ikke blev opfyldt, så bevirker undervisningen trods alt, at Bjarne får øjnene op for, at skovarbejderne faktisk bruger dansk både i hverdags- og arbejdsliv i langt større omfang, end de selv er bevidste om. Når ønsket om skovbrugsrelaterede emner ikke blev opfyldt, så skal det ses i sammenhæng med, at lærernes kendskab til kursUSDeltagernes arbejdsliv som anført tidligere i dette afsnit var beskeden. Idékatalogerne om skovdrift, jf. afsnit 6.2.1, mente læreren dog ikke var så velegnede at benytte i undervisningen. Begrundelserne var, at deltagerne dels havde meget forskellige forudsætninger i dansk, og dels var det hendes opfattelse, at indholdet i katalogerne var kendt af alle skovarbejderne i forvejen, så det var ikke nødvendigt at læse hæfterne igennem sammen. Derfor blev hæfterne stort set ikke inddraget i undervisningen. Skovfogeden og læreren må her have talt forbi hinanden. Om inddragelse af autentisk materiale generelt mente en af FVU-lærerne, at FVU ikke er det mest oplagte i forhold til KOM-UD. Læreren følte sig fanget af FVU-reglerne og det faglige stof, deltagerne skulle bedømmes på:

”Jeg synes måske som lærer, at lige præcis FVU ikke er det bedste i forhold til sådan noget, fordi der er jo en ramme, den er jo egentlig ikke sådan hel god, synes jeg, i forhold til KOM-UD. Jeg synes, man godt kan være fanget lidt af, at de også skal bestå en prøve – eller man gerne vil have dem til det – og man bliver målt, og aktivitetsregistrering går på, at de har lært de der forskellige ting, ikke også. For der er jo ikke så mange timer, når du også gerne ville putte på i forhold til netop at ...” (Birte, lærer).

Som læreren ser det, er problemet, at der ikke er tid til at inddrage andet stof end lige netop det, der bliver målt ved prøven. I forskergruppens slutrapport for KOM-UD-projektet er der redegjort for, at brugen af autentisk materiale, uanset undervisningsniveau, er meget ressourcekrævende for lærerne, idet anvendelsen kræver forudgående research på virksomheden, sådan at materialet kan bearbejdes til pædagogisk brug på en acceptabel måde både set i lærerens, i virksomhedens og i kursUSDeltagernes øjne (Hviid m.fl. 2008).

Autenticitet og engagement

Det fornemmes imidlertid umiddelbart, at kursusdeltagernes engagement var forskelligt i de to FVU-fag, jf. vignet 6.3.2.1. Matematik gik de op i med liv og sjæl, og det understøttedes i høj grad af, at læreren formåede at inddrage undervisningsmateriale og emner, der er relevant i relation til deres arbejdsliv (horisontal diskurs), og som gav anledning til fælles drøftelser og meningsudvekslinger på kryds og tværs mellem kursusdeltagerne. Herved blev grænsen mellem episteme/theoria-læring (område I) og techne/poiesis- og fronesis/praxis-læring (område II og III) i APV-modellen overskredet, jf. afsnit 2.1, fig. 8.

Skovarbejdernes daglige træning med hovedregning og årelang rutine med i et blik at kunne vurdere fx størrelsesforhold på arealer, rumfang og tilhørende priser betød, at skovarbejderne til deres egen overraskelse var langt bedre kørende, end deres egne forventninger. Desuden var det i sig selv en lettelse for mange af skovarbejderne at opdage, at matematik blot er regning.

” Nu sidder jeg og regner faktisk, og jeg er faktisk bedre til at regne, end jeg faktisk havde troet. Der er jeg er bedre til at regne. Jeg var jo hunderød, dengang jeg hørte, der var matematik. Matematik, hvad var det for noget? Det er ganske almindelig regning, og det vi har nu, det kan jeg fint – og det er jeg egentlig lidt overrasket over.

[...]

Også det med regning, altså. Jeg har snakket med Georg om det, altså. Vi har siddet og snakket om, at det er mærkeligt, at vi ikke kunne lære det i skolen, og her det går jo fint.” (Valdemar, skovarbejder).

Konstateringen, af at matematik blot er et andet ord for regning, har naturligvis også med alder at gøre. Skovarbejdernes gennemsnitsalder, der ligger i gruppen +40 år, fortæller, at de gik i skole i en tid, hvor faget hed regning på skemaet i grundskolen, og matematik var et særligt fag for de udvalgte i realklasserne, jf. bilag 6. Færdigheder i regning blev brugt til at selektare eleverne, og optagelse på videre skolegang med matematik var belønningen til de kvikke. Som drenge kunne Georg og Valdemar efter deres eget udsagn ikke lære at regne, og dermed er det skræmmende for dem at skulle forsøge sig med matematik som voksne – de har allerede for mange år siden dømt sig selv ude. Den symbolske vold virker. Det går imidlertid udmærket for dem med matematikken, hvad både tilegnelsen af nyt stof i undervisningen og deres evner til at foretage vurderinger af størrelser og mængder i praksis samt deres færdigheder i fx kortspillet kasino viser, jf. afsnit 6.1.1 Køn. At diskursen i uddannelsessystemet i de mellemliggende år har medført, at der ikke skelnes mellem regning og matematik, er nyt for skovarbejderne. Valdemars og Georgs fælles forundring over, at de nu som voksne er i stand til at lære ting, som de ikke magtede at lære som børn, har de ikke selv nogen forklaring på. Uddannelsesdiskursen om regning

og matematik omtaler imidlertid fagområdet som nødvendig og basal viden, alle bør have del i, og derfor tilbydes det netop til grupper, der tidligere er blevet selekteret fra. Viden-samfundet har ikke brug for viden-underskud og selektion. I den konkrete matematikun-dervisning lykkedes det at få kursusedtagerne til at tro på egne evner, hvilket bl.a. skyld-tes, at den interne rangdeling på holdet var reduceret, idet alle var på samme trin, og alle var afhængige af, at alle ville være med (se afsnit 6.2.3), og samtidig lykkedes det i et vist omfang i undervisningen at inddrage den temporære og partikulære viden og de metoder, som kursusedtagerne gennem livet har lært sig at manøvrere med i praksis, og omsætte dem til atemporal, generel, sikker, objektiv og uforanderlig teoretisk viden, som på sin side forklarer og systematiserer deres erfaringsbaserede praksis i skoven, jf. fig. 3 (Saugstad 2007).

Niveaudeling

Valdemar var genstand for læselærerens bevågenhed i meget lang tid i situationen i 6.3.2.1, og det hang formentlig sammen med, at han var den eneste på holdet, der gav ud-tryk for, at nu ville han altså have lært noget dansk – ikke fordi det morede ham specielt – tværtimod følte han sig ofte lidt udstillet i forhold til de andre – men nu var chancen der, og så var det med at gribe den:

”MKH: Hvad siger du til FVU-læsning?

Valdemar: Tøh. Der er godt nok. Det er helt sikkert. Men man er jo skuffet, hvis man må sige det. Det var ligesom at være tilbage i skole igen. [...] ... og så var der mig og en anden, der kom på etteren – sådan det dårligste. [...] Og etter, det var jo så, at man skulle sidde og stave ’blå’ og ’grøn’ og ’rød’. Der følte jeg mig – altså så ringe er jeg sgu godt nok ikke [...] Nej, men jeg ville gerne, at jeg havde sådan haft lidt mere sammen med de andre, eller hvad man skal sige. Og så kan jeg fortælle en episode mere. Og de andre de skulle sidde og læse højt fra sådan et eller andet historiebøger, og da den kom rundt til mig, jamen der var der ingen læsning til mig. Og jeg siger: ’Jeg vil da også gerne læse’. Så jeg har sgu da læst mange bøger. Jeg ved sgu da godt. Nej, men det kunne så blive en anden gang. Der føler man sig ligesom - nå ja, der sidder Valdemar den dumme igen. Sådan føler jeg det i hvert fald. [...]

MKH: [...] Jeg har egentlig indtrykket af, at du har arbejdet temmelig ihær-digt med forskellige danskopgaver?

Valdemar: Jamen, det er også fordi, man bliver stædig. Man vil vise, til man vil op til de andre. Jeg vil ikke blive på etteren. Det er der ikke noget ved, det ha ha ... Altså, så kæmper man jo virkelig for at forstå, og det synes jeg altså. Det er gået godt. Rigtig godt endda. Helt sikkert. Og jeg har absolut ikke no-get imod min lærer, slet ikke endda. Altså, jeg synes, man kunne godt gøre det på en anden måde. Jeg ved bare ikke hvordan, det skulle være [...] Det var tidsspilde de første mange gange. Fordi, der var ingen udfordringer i det altså. ’Grøn’ og ’blå’ og ’rød’. Altså, jeg ved da godt, et sted skal man star-te, men så må man da starte lidt midt i etteren. Det har jeg såmen ikke noget imod. Men man skal bare starte helt nede ved. Det synes jeg, det var dårligt.

Og diktater, det er for let. Det synes jeg. Men der kunne jeg tage en snak med læreren, det er da helt sikkert: 'Kan vi ikke lige springe det der over, og'... Det har jeg så ikke fået gjort. Altså, det er lidt min egen skyld, fordi så ... det burde jeg måske nok have fået stået ved: 'Det der, det er for let.'"

'Valdemar den dumme' er den betegnelse, kursUSDeltageren benytter om sig selv. Der er dog flere eksempler på, at han ikke bliver betragtet som dum af sine kolleger. Fx fortalte en af lærerne mig om en episode, hvor snakken gik om forskellen på gran, cypres, fyr og lærk. Læreren fortalte, at det var et emne, der ofte kom op. En dag var det gået så hektisk for sig, at skovarbejderne ligefrem havde hentet grene af de forskellige arter ind i traileren for at udpege forskellige detaljer for hinanden. Det var Valdemar, der blev anset for at være eksperten på dette område, og han kunne fx sammenkæde slægtskabet mellem de forskellige arter ved hjælp af træernes latinske navne.

Det fremgår af citatet ovenfor, at der var samlæsning mellem trin et, to og tre i FVU-læsning. Det stiller ikke blot krav til læreren om at være forberedt på et bredt spektrum af fagligt stof. Det kan samtidig sætte kursUSDeltagerne i en pinagtig følelse af underlegenhed, når kollegerne lander på trin, der er højere end ens eget. Valdemar mente, at han var blevet placeret for lavt og følte sig temmelig intimideret af situationen – også af at orienteringen om niveau på dette hold skete i fuld offentlighed – han bed dog tænderne sammen og tog udfordringen op, men man kan lige så godt forestille sig, at andre i samme situation helt ville vende faget ryggen.

På FVU-læsning blev alle kursUSDeltagerne på nær én testet med henblik på at placere hver især på det rette trin. Ingen blev dog visiteret til det studieforberedende trin 4 i FVU-læsning, som ikke blev tilbudt, fordi det ifølge lærerne fordrer internetadgang og andre faciliteter, der ikke var til rådighed i undervisningstrailerne. En kursUSDeltager ville formentlig have været kvalificeret til og haft gavn af at kunne deltage på FVU-læsning trin 4, eftersom han umiddelbart efter KOM-UD-forløbets afslutning begyndte på en overbygningsuddannelse på KVU/VVU-niveau. Den ene FVU-deltager, der ikke blev testet, var fraværende på testdagen, men vedkommende signalerede en så udtalt modvilje mod faget, at testen ikke blev bragt på bane, da han dukkede op.

I FVU-matematik blev alle kursUSDeltagerne testet, men læreren informerede ikke kursUSDeltagerne om testens resultat, med mindre de selv hver især spurgte til det. Ifølge læreren var flere af kursUSDeltagerne overkvalificerede til FVU-matematik, og derfor blev der inddraget fagligt stof, som egentlig ikke hørte hjemme på FVU-niveau. En enkelt af kursUSDeltagerne ville gerne have arbejdet med faget på hf-niveau, jf. vignet 6.3.2.1 men ønsket om så stort et fagligt spring var det ikke muligt at indfri. Læreren i FVU-matematik fortalte i øvrigt, at det er sjældent at få overkvalificerede deltagere i FVU-

matematik. Skovarbejdernes daglige ubevidste omgang med overslag og kalkulationer i forbindelse med deres arbejde kan ses som praktisk sans, dvs. som kropsliggjort og selvfølgelig måde at forholde sig til verden på (Margaretha Järvinen 2005). Deres viden om tal, størrelsesforhold og beregninger (numeracy) var ikke verbaliseret, men udviklet gennem mange års beskæftigelse i faget.

Konflikter - modstand

Åben modstand mod kurserne fra kursusedtagernes side forekom kun i meget begrænset omfang – og slet ikke som upassende eller forstyrrende adfærd i timerne. På det ene skovhold var der mulighed for at undlade at tilmelde sig forløbet, såfremt det bød den enkelte imod. Samtidig var holdet præget af en del fravær, men begrundelserne forekom at være plausible såsom akutte opgaver, fx snerydning eller transport af jagtgæster, eller sygdom og andre ekstraordinære private omstændigheder. Alle deltagere gennemførte kurset.

Det andet hold, hvor skovarbejdere generelt ikke var særlig motiverede for at deltage, specielt ikke i FVU-læsning, accepterede alle dog argumenterne for, at FVU-fagene hørte med i deres 'pakke', og alle gennemførte kurset. En af kursusedtagerne, Erik, fastholdt en vedholdende og markant modstand, der bestod i, at han forholdt sig høfligt passiv i timerne i FVU-læsning, og læreren valgte som nævnt ovenfor ikke at udfordre ham ved at kræve, at han skulle testes og indplaceres på et bestemt trin eller arbejde med bestemte opgaver. Merete meldte sig også forholdsvis konsekvent ud af FVU-læsning og bad om i stedet at få adgang til noget undervisningsmateriale med øvelser i 10-fingersystemet. Det tog omkring en måneds tid for læreren at skaffe materialet. Blindskrift er ikke en del af edb-basis, men er et selvstændigt modul, edb-maskinskrivning, som der ikke var truffet aftale om skulle indgå i forløbet. Trods det lykkedes det Merete at benytte de fleste af lektionerne i FVU-læsning til at træne blindskrift. Som følge af sin insisteren på blindskriften fik Merete positioneret sig som ihærdig og viljefast både i forhold til lærerne og i forhold til sine kolleger.

Jeg kan se på mine observationer hen over forløbet, at modviljen mod læsning tidligere i forløbet har været mere udtalt blandt flertallet af deltagere, end det fremstår i 6.3.2.1. Et problem synes at have været, at lærernes respekt for de voksne kursusedtagere gav sig udslag i en for kursusedtagerne usynlig pædagogisk praksis, hvor diskurserne er underforståede og ukendte for modtageren (Bernstein 2001d):

”... hvis de siger, der skal være noget forandring, så retter jeg mig ind efter det [...] og jeg synes også, det ligger lidt i vores opdragelse, at jeg synes, at det er voksne mennesker, at de får det, som det nu er, indtil de vågner op og begynder at forlange noget forandring [...] det er da en læreproces også

[...] og hvis de kommer i den situation, at den sidste dag, der skal de sige det, ikke også [dvs. under evalueringen, MKH], så ved de, at de skal være på forkant med udviklingen næste gang. Jeg synes, det et opdragelsesmoment for kursisterne at blive bevidst om at være kritiske over for det, de oplever i dagligdagen. [...] ... for så jeg kører jo bare mit, ikke. Og jo mindre jeg skal bruge energier og kræfter, så er jeg måske allerede videre i det næste forløb, fordi nå men det går jo godt her, ikke, måske indtil der pludselig er én der siger: 'Kan vi ikke gøre noget andet?' 'Jo,' siger jeg, 'det kan vi da godt. Så gør vi sådan denne her gang, ikke.' [...] Hm, men det er opdragelse, ikke også, og det er de ikke vant til. De er slet ikke vant til at have indflydelse på deres egen situation...' (Søren, lærer i Skoven).

Citatet med Søren munder ud i en utydelig formulering, hvor han karakteriserer sig selv som en gammel skolelærer, der driver lærerstyret undervisning. Det betød i praksis, at Søren anvendte det samme FVU-materiale fra CFV, som de øvrige FVU-lærere i mine cases, og at kursusedtagerne kunne arbejde i det tempo og holde de pauser, der passede hver enkelt. I lærerøjne er det lærerstyret undervisning, men styringen tager hensyn til, at voksne selv kan administrere, hvor hurtigt de kan lære, og hvornår de har behov for pause. I kursusedtagerøjne kan det meget vel opleves som laissez-faire (laden-stå-til), implicit pædagogik (ubevidst indpodning uden plan) eller usynlig pædagogik (hvor reglerne er underforstået). Ved evalueringen var der kursusedtagere på dette hold, der ligesom flere af skovarbejderne på de andet hold eksplicit ønskede sig tydeligere lærerstyret undervisning. Uanset hvilken synsvinkel – lærerens eller kursusedtagernes – man anskuer situationen ud fra, så er begge parter underlagt, at undervisningsmaterialet legitimerer et bestemt, men forskelligt opfattet, samværmønster mellem parterne. Citatet viser, at Søren er rede til at forandre ting i undervisningen på kursusedtagernes foranledning, men når det ikke bliver til ret meget, skyldes det, at kursusedtagerne ikke eksplicit har udtrykt ønske om forandring, og så får de det, ”som det nu er”, dvs. det, som læreren har planlagt, og uden at læreren eksplicit nævner, at der kunne gøres indsigelse. Netop fordi kursusedtagerne er voksne, mener læreren, at de af egen drift skal ”vågne op” og evne at udvise kompetence til at sætte en anden dagsorden, end den læreren sætter. Der er ingen tvivl om, at læreren, Søren, vil sine kursusedtagere det bedst muligt, men han støder ind i et problem, han kalder opdragelse. Overfor voksne kursusedtagere kan han ikke tale direkte om opdragelsesaspekter. Derfor går det hen og bliver indirekte, sådan at hvis kursusedtagere ved slutevalueringen fremfører ønsker eller negative udsagn, så vil lærerens svar være, at de skal huske en anden god gang at sige til i tide. Lærerens motivation til at være eksplicit om forandringsmuligheder er måske også behersket – enhver forandring vil gøre jobbet mere besværligt for ham – det er langt det letteste for ham at gøre, som han plejer. Ud over det med at kursusedtagere er voksne, er der det argument, at de ikke er vant til

at have indflydelse på deres egen situation, som læreren siger. For så vidt som det er korrekt opfattet af læreren – hvilket fx kursusdeltagernes harme over skovfogedernes manglende daglige tilsyn synes at understøtte – skovarbejderne har i hvert fald ikke helt accepteret de nye vilkår i relationen til skovfogederne – vil det yderligere forklare, at det føles naturligt både for kursusdeltagerne og læreren, at læreren påtager sig ansvaret og har retten og pligten til at planlægge og gennemføre undervisningen. Uddannelsessystemets traditionelle relationer mellem lærer og kursusdeltagere legitimerer, at læreren har den dominerende dagsorden, og kursusdeltagerne er de dominerede, og at det føles rigtigt for dem – faktisk vil kursusdeltagerne helst have mere af den slags, hvilket blev tydeligt hen mod slutningen af forløbet, hvor der indtrådte en holdningsændring over for FVU-læsning blandt de offentligt ansatte skovarbejdere. Holdningsændringen kan formentlig tilskrives udløbere af to hændelser. Den ene udløber ligger i forlængelse af, at jeg har et interview, der spontant udviklede sig til et gruppeinterview med fire af kursusdeltagerne:

”MKH: [...] er det gået op for mig, at det er edb'en, der sådan ...

Bjarne: ... Det er det, der fik det startet det hele ...

MKH: ... det var det vigtigste i den her sammenhæng, ikke?

[...]

Merete: Altså, matematikken er jo ikke gal at få. Det synes jeg ikke.

Jørgen: Jeg synes ikke, at man kan sige, at der ingen behov er for de ting. Du kan se, der er forskellige niveauer. Jeg tror næsten, der er tre niveauer i hver, ikke også ...[...]. Så er der nogen, der har haft større behov for det end andre, ikke. Den ene trækker måske den anden med. Skovfogeden må jo også ligesom denne her gang. Vi har jo før været på kursus, hvor der ... ej, altså han [skovfogden] sagde ikke 'alle eller ingen', men han prøvede dog at presse alle til at tage det, og gennemgående var det nok edb, vi alle sammen var vilde med at få, og så er der én der hænger lidt i dansk, og én der hænger lidt i regning, og så tager man med og fylder op.

MKH: Men det er mange timer, der går, og hvis man synes, at det er ikke lige det, jeg sådan havde drømt mest om, så kan man måske godt synes, at tiden ikke er helt rigtigt anvendt.

Merete: Nej, men så får du det sociale jo...

Jørgen: Altså, hvis det er fordi, man nok har svært ved det. Men med den her måde bliver du presset lidt til det ikke også...

Bjarne: ... Men set i ...

Jørgen: ... det har man jo behov for en gang imellem.

MKH: Vil det sige, det er okay at blive lidt presset en gang imellem til noget, man ikke er helt vild med?

Jørgen: Men altså det er ligesom at få et spark. Nu gør vi det. Nu skal vi.”

Ud over de tre kursusdeltagere, der udtaler sig i citatet ovenfor, var også Peter til stede. De fire personer repræsenterer både de ældste, de yngre og eleverne, og Jørgen og Bjarne, som er ordførende i citaterne oven- og nedenfor, vurderer jeg til at være toneangivende og vellidte blandt kollegerne. Det er således et særdeles repræsentativt udsnit af kursusdeltagerne, som det spontane gruppeinterview gav mulighed for at deltage i en gensidig reflek-

sion, der kunne tænkes at have fået afsmittende virkning for det videre forløb. Jørgen tilføjer skovfogden et ansvar for, at alle skovarbejderne er med, og han peger samtidig på, at blandt skovarbejderne er der kolleger, der har mere behov end andre for både dansk og matematik, og i solidaritetens navn 'tager man med og fylder op', så det er ikke kun fordi, skovfogden lagde pres på dem, at hver enkelt kollega accepterede dansk og matematik, det var også for kollegernes skyld. Og så kommer det vigtige: Jørgen siger, at man har behov for at blive presset engang imellem til noget, man har behov for, men som man måske ikke er vild med, fordi det er svært. Bjarne følger op umiddelbart efter Jørgens indlæg:

"Bjarne: Jeg synes stadigvæk, at de [lærerne, MKH] stiller for få krav til os, når vi er i skole. Det må jeg nok sige ... Det går let hen og bliver noget lallværk ikke også, det er meget frivilligt."

Det pres, som skovfogden lagde for med, det burde efter Bjarnes mening være fulgt op i undervisningen. 6.3.2.1 viser, at Bjarne selv benytter sig af de frie adfærdsformer i timerne til fx at tage pause, når han selv synes, han har behov for det, men i forlængelse af Jørgens udlægning af, at der er kolleger, der har behov for dansk og matematik, så udtrykker han, at man som kursusedtager bør indlejres i en disciplinerende regulering. Den svage rammesætning, hvor fx det er uklart, om det er læreren eller deltagerne, der bestemmer, hvad der skal ske hvornår, fremmer efter Bjarnes og Jørgens mening ikke chancerne for at få et fagligt udbytte. Eksplicit pædagogik, der lægger vægt på metodisk organiseret indpodning (Bourdieu & Passeron 2006), og stærk rammesætning med synlig pædagogisk praksis (Bernstein 2001d) er pædagogiske tilgange, der er indlejret i Bjarne og Jørgen som det, der dur. Konkrete faglige krav og faste rammer er til at forholde sig til.

Jørgen og Bjarne får italesat en opfattelse, der siger, at nogle (unavngivne) kolleger har behov for FVU, og i solidaritetens navn skal alle acceptere disciplinering. Fra SIALS-rapporten (Pilegaard Jensen m.fl. 2000) ved vi, at det langt fra er alle, der erkender, at de har et behov for at styrke deres basale læse-færdigheder. Jørgens og Bjarnes argumentation giver så at sige alle kollegerne fribillet til at deltage aktivt i FVU, for hver især kan skyde sig ind under, at det ikke er for egen, men for kollegaens skyld.

Den anden hændelse er, at der ret kort tid efter gruppeinterviewet kom en vikar ind på holdet, som kontant fastholdt, at der stod FVU-læsning på skemaet, og så var det bare med at komme i gang:

*"MKH: [...] De andre, er de hoppet tilbage på Dansk?
Valdemar: Ja. Sådan så det kan passe. Vi fik en hjælpelærer ind. Der var ikke noget med at sidde bagi [...]. Det var kun en enkelt dag, ikke. Hun var meget sådan kontant, altså. Og jeg tror, der nok var nogen, der blev sådan lidt forskrækket. Der er altså nogen, de har ikke lavet en pind i dansk. Det er*

jeg overbevidst om [...]. Jeg tror, jeg var den første, der stod for tur: Nå ja, du må have en masse, der skal rettes. Og det synes jeg også, det er fint. Fordi så rettede hun det, og hun er knalddygtig, så blev det rettet. Det synes jeg er fint. Det kan jeg godt lide, så er der i hvert fald i orden det.

MKH: Men vil det sige, at I egentlig gerne vil have en lærer, det er lidt kontant i filten og siger: "Så er det her!"?

Valdemar: Jamen, jeg kan jo kun snakke for mig selv. Jeg ved ikke sådan med de andre.

MKH: Ja næ, men du siger, din oplevelse var, at det var sådan lige, at de reagerede på at nu, så kom der en, der ... Og de giver sig ikke til at protestere og sige: "Nej, men vi har fået lov til ..."?

Valdemar: Lidt. Men så må de jo til at finde ting og sager.

MKH: Det var ikke til diskussion?

Valdemar: Nej nej. Men det var det ikke. Det var Dansk hun havde, og sådan var det jo. Det med, at der var nogen, der mumlede lidt, jamen det hørte hun ikke, eller det ville hun ikke høre. Det var fint nok. Det synes jeg. Vi havde Dansk, og så havde vi Dansk og så – sådan var det ..."

Den kontante vikar synes at være dumpet ind på holdet i det rette øjeblik, hvor gruppeinterviewdeltagerne har siddet og drøftet, at de gerne ville have strammet op om lærerstyringen og disciplinen i FVU-læsning. Her var en, der vidste, hvad hun ville og ikke kunne mistænkes for at have nogen skjulte medlidenhedsdagsordener, der positionerer den lærende som taber. Situationen, der er beskrevet i 6.3.2.1, indtræffer efter gruppeinterviewet og interviewet med Valdemar. Det virker, som om Jørgens og Bjarnes udsagn og vikarens kontante udmelding har medført en holdningsændring til FVU-læsning, i hvert fald så meget, at kursusdeltagerne højlydt ved lektionens afslutning diskuterer, hvem der har været mest flittig i dag. Indbyrdes har de givet hinanden plads og rum til identitetsforandrende læring (APV-modellen område I). Deres disposition for at deltage aktivt i undervisningen er øget. Holdningsændringen kan dog ikke forhindre, at nogle af kursusdeltagerne har endog meget svært ved at holde koncentrationen i FVU-læsning, som i modsætning til FVU-matematik ikke byder på indhold, der umiddelbart kan relateres til eget arbejdsliv. Holdningsændringen sammenfatter en af skovarbejderne sådan:

"Nej, men man skal sådan passe lidt på med skovarbejdere, for de kan godt være meget sort hvide, men så når de lige kommer i gang, så er det godt nok alligevel, ikke" (Anders, skovarbejder).

Koncentration eller ej, så var der stabilt fremmøde på holdet uanset hvilke fag, dagen byder på. Fravær skyldtes fortrinsvis sygdom eller tilsvarende uopsættelige begivenheder. Der forekom kun ganske lidt fravær på grund af presserende opgaver i skoven. I 6.3.2.1 kommer Jørgen lidt for sent, fordi der var jagtgæster og skovfogeder, som han omtalte som *"de høje herrer"*, som skulle køres ud på distriktet, men det var et ret enkeltstående

eksempel på, at arbejde var vigtigere end kurset. Til gengæld viser sprogbrugen, at kursusdeltagerne er sig forskellen mellem 'dem' og 'os' meget bevidst.

Lektionerne på de to skovhold adskilte sig ikke, hverken hvad angik tilrettelæggelse, adfærdsformer eller undervisningsmaterialer, fra det, der er vist i 6.3.2.1. Den største forskel på de to hold var, at det ene hold havde tre fag, og det andet hold kun havde faget FVU-læsning, og at det kom i stand ved lige dele opfordring fra ledelse og toneangivende kolleger overfor de mere tøvende kolleger. Flere af de toneangivende kolleger på dette hold deltog efter eget udsagn for at bane vejen for dem, der reelt havde et behov for at øge deres basale danskundskaber. Man kan sige, at der blev etableret samme alibi her for at deltage som på det andet hold.

Når jeg kigger på, hvordan uddannelsespraksissen reproducerer FVU-læsning og –matematik, så finder jeg, at der er ganske god overensstemmelse med det opdrag, fagenes bekendtgørelser giver med hensyn til det faglige indhold organiseret som singulære præstationsmodi. Det spillerum, fagbekendtgørelserne giver med hensyn til samarbejde mellem kursusdeltagerne og lærerne i tilrettelæggelsen af undervisningen, syner derimod ikke af meget i praksis. Det er lærerne, der vælger metoderne, tilrettelæggelserne og undervisningsmaterialet, som med få undtagelser er standardmaterialer. Flere kursusdeltagere tilkendegav, at de finder eksplicit pædagogik mest optimal. Relationen mellem kursusdeltagerne og lærerne har lærerne i den dominerende position, men den pædagogiske praksis synes ikke helt at yde kursusdeltagerne støtte nok til at sætte sig ud over den inkorporerede modvilje mod almen læring, som mange af dem føler. Heroverfor står, at kursusdeltageres læringsbestræbelser synes at ligge både i APV-modellens område I og II, jf. også næste afsnit. Fx betoner Valdemar, at det er vigtigt for ham at beherske danskfaglige færdigheder for at styrke sit selvværd og identitet (APV I), eller med Bourdieu forandre sin habitus, og Bjarne betoner, at det er vigtigt at få øjnene åbnet for danskfaglige problemstillinger både i hverdagen og i arbejdet (APV II). I relation til både lærere og skovfogeder positionerer skovarbejderne sig som dominerede. Det er de traditionelle regler for de indbyrdes relationer, skovarbejderne har inkorporeret, og som de derfor ikke udfordrer.

6.3.2.3. Generisk præstationsmodus

Edb-basis har et meget lille vejledende timetal, 30 timer, og det blev afviklet i fællesskab af FVU-læse- og –matematiklærerne på det ene skovhold. Det var det fag, som kursusdeltagerne på dette hold var mest interesserede i. Når jeg kigger mine feltobservationer igennem, kan jeg se, at det ofte er uklart, hvad den enkelte kursusdeltager egentlig havde gang i. I alle tre fag var de bærbare pc'er fremme det meste af tiden, og det var derfor muligt

for kursUSDeltagerne at beskæftige sig med fx edb-opgaver i stedet for fx læseopgaver, som havde sværere ved at holde interessen fangen.

Der var tilsyneladende flere af kursUSDeltagerne, der en overgang brugte forholdsvis megen tid med edb-basis-materialet. Alle kursUSDeltagerne motiverede det med, at de skulle kunne bruge virksomhedens intranet, for at skaffe sig relevante oplysninger om skovdriften og – ikke mindst – for at kunne se sin lønseddel. Her er det læring og identitetsforandring i relation til APV-modellens område II, der er i spil.

Som omtalt i afsnit 5.6.1 ligger edb-basis nærmest den singulære præstationsmodus, men samtidig er de kompetencer, der sigtes mod, væsentlige for overhovedet at kunne lære mere både inden for it-verdenen selv og inden for alle mulige andre fag, og på den måde låner faget træk fra den generiske præstationsmodus og tankerne der om at repræsentere common sense-viden og evne til at lære at lære, som kan mobiliseres, når man står i konkrete kontekster. Det viste sig, at det var nødvendigt for kursUSDeltagerne at kunne betjene pc'erne for overhovedet at kunne arbejde med de øvrige fag, hvor meget af undervisningsmaterialet er edb-baseret. Det synes, som om dette faktum var medvirkende til, at flere trods alt kunne forsones sig med FVU-læsning, jf. afsnit 2.3, hvor evalueringen af det norske BKA-projekt netop peger på, at styrkelse af IT-færdigheder kan være en god måde at fremme læring i læsning/skrivning/regning (Econ 2007). Selv om flere af skovarbejderne nærer traditionelle forestillinger om, hvordan undervisning bør tilrettelægges, så har det moderne islet af ny teknologi været med til at gøre FVU-læsning mere vedkommende. Tilstedeværelsen af pc'er i alle fagene på skovholdene gjorde det desuden muligt at udleve sin modvilje mod fx FVU-læsning på en diskret og konfliktskyende måde. I den konkrete uddannelsespraksis kommer horisontale diskurser i spil i edb-basis fordi færdigheder i faget er væsentlige for overhovedet at kunne – og ville – lære i de andre fag og for at kunne begå sig i arbejdslivets kontekst med krav om at navigere på virksomhedens intranet.

6.3.3 Opsamling

De foregående afsnit bidrager til billedet af skovarbejdernes engagement og involvering i gennemførelsen af kursusforløbene, jf. det femte arbejdsspørgsmål. KOM-UD-projektets radikale adressering af udkantsområdeproblematikker gennem virksomhedsforlægning kom pudsigt nok i denne case til i geografisk forstand at gøre kursUSDeltagelsen praktisk mere besværlig, idet flere af kursUSDeltagerne skulle køre længere for at nå frem til VUC-traileren, end de skulle have kørt for at nå frem til det lokale VUC. På den anden side sikrede virksomhedsforlægningen, at der kunne skabes et lukket læringsrum, som var afgørende for at få kursUSDeltagerne til at acceptere deltagelsen. Det lukkede læringsrum kan

teoretisk beskrives ved hjælp af APV-modellen, der kombinerer den institutionaliserede læring med læringsmiljøet i virksomheden. I det konkrete tilfælde var pladsen kneben og private grænser blev af og til overskredet, fx når læreren meddelte, hvilket trin den enkelte kursUSDeltager var testet til. Denne ulempe havde kursUSDeltagerne næppe gennemskuet på forhånd – og den kan håndteres mere diskret, såfremt lærerne er opmærksomme på det, fx ved at benytte trailerens niche til private samtaler. En anden ulempe, som formentlig er vanskeligere at afhjælpe, er, at trin 4 i FVU-læsning reelt ikke kan tilbydes i VUC-traileren, fordi der kræves adgang til internettet for at gennemføre dette trin – og det lykkedes det til kursUSDeltagerne store fortrydelse ikke at skabe. Virksomhedsforlægningen begrænser desuden den pædagogiske spændvidde til det, den enkelte lærer har haft fantasi til at forestille sig på forhånd, idet det ikke muligt at fremtrylle ekstra materialer på stående fod.

FVU-læsning og –matematik gennemførtes i overensstemmelse med min teoretiske bestemmelse af faget som tilhørende den singulære præstationsmodus. Edb-basis var favoritfaget og gennemførtes med det twist, der får det til at nærme sig den generiske præstationsmodus, og de bærbare pc'er havde en væsentlig rolle som værktøj i FVU-fagene, og de blev et forsonende moment ved FVU-læsning.

I casen her havde lærerne kun få forudsætninger for at tage afsæt i KOM-UD-projektets hensigter, hvorved undervisnings- og læringsdiskurserne kun i beskedent omfang blev influeret heraf. Det var reelt kun i FVU-matematik, der blev inddraget autentisk materiale og emner fra kursUSDeltagerne arbejdsliv i undervisningen. Generelt er det et problem set i lærerperspektiv, at FVU er underlagt et regelsæt og prøvebestemmelser, der ikke harmonerer med KOM-UD-projektets hensigter om autenticitet og kobling til kursUSDeltagerne arbejdsliv. Samtidig lider standardundervisningsmaterialerne af at være feminint konnoteret, hvilket ikke harmonerer med den maskuline dominans i *Skoven*. Elementer i fagenes rekontekstualiserede organisering lægger således op til konflikt mellem lærernes faglige forpligtelse og kursUSDeltagerne ønsker og behov.

Modstand og konflikt befandt sig under overfladen og kom knap nok eksplicit til udtryk. Fx undveg læreren åben konflikt med en kursUSDeltager ved at undlade at teste hans faglige niveau. En latent kedsomhedskonflikt eller modvilje vedrørende FVU-læsning blev afbødet ved, at tilstedeværelsen af pc'er gav mulighed for, at kursUSDeltagerne i et vist omfang diskret kunne beskæftige sig med andet stof, end dagens program bød på. I en mere åben version af kedsomhedskonflikten påberåbte en kursUSDeltager sig at være overkvalificeret til FVU-læsning (hvilket næppe reelt var tilfældet) og fik efter nogen henholdenhed fra læreren udleveret et øveprogram til 10-finger systemet.

Det væsentligste konfliktområde, som også lå implicit under overfladen, var lærernes og kursUSDeltagernes modsat rettede opfattelse af, hvordan det pædagogiske arbejde blev praktiseret: Var det lærerstyret eller var det planløst, ubevidst og underforstået, det der foregik? Og hvem havde initiativpligten til at ændre pædagogikken til noget mere optimalt? En af lærerne mente, at det er mest korrekt, at kursUSDeltagerne af egen drift tager bladet fra munden. Læreren forventer således, at kursUSDeltagerne skal leve op til en spilleregul, som er veletableret i lærerens forståelse af undervisning, men det er en spilleregul, han ikke ekspliciterer over for kursUSDeltagerne. KursUSDeltager på deres side viste sig at være uden redskaber til at verbalisere deres ønsker – man skal jo også først lige erkende dem. Sammenhængen mellem den symbolske vold, der i barndommen sorterede nogle fra videre skolegang gennem nederlag i faget regning, og kursUSDeltagernes ønske om kontant lærerstyring og eksplicit og synlig pædagogik kan få det til at se ud som, de ønsker, at med ondt skal ondt fordrives. På den ene side gør den aktuelle uddannelsesdiskurs om FVU op med forne tiders symbolske vold på de basale læringsområder, men hvordan overskrider man den inkorporerede opfattelse af, at almen læring ikke er noget for dem? Skovarbejdernes eget bud på problematikken var, at der skal ydre rationelt motiveret lærerstyring og synlig pædagogik til at overtrumfe deres modvillighed. Selv om pædagogikken ikke helt levede op til dette ideal især i FVU-læsning, så var der alligevel flere af skovarbejderne, der fik en tydeligere opfattelse af, hvad færdigheder i dansk – det ringest agtede fagene – kan bruges til, og at det kan bruges hver dag. Selv om kursusforløbene ikke i alle måder var perfekte set i skovarbejdernes perspektiv, så ændrede deres opfattelse af deres egne potentialer og dermed deres habitus sig undervejs og deres disposition for at deltage i almen efteruddannelse blev øget. KursUSDeltagernes læringsbestræbelser undervejs i forløbet refererer således både mod APV-modellens område I og II.

6.4 Afslutning af forløbene

I dette afsnit er det de sidste faser af kursusforløbene, jeg kigger på. Det drejer sig om selve afslutningen på holdene, eventuel prøveafholdelse, implementering af de erhvervede kvalifikationer som kompetencer i arbejdet, herunder registrerede effekter.

Afslutning med prøve

I diskussioner, om hvilken værdi det kan have at gå til prøve, fremføres det ofte, at det er vigtigere at kunne omsætte stoffet i praksis, dvs. evne at udvise kompetence, end at kunne reproducere det i en prøvesituation, dvs. at kunne dokumentere besiddelse af objektive egenskaber (kvalifikationer), jf. min skelnen mellem kompetencer og kvalifikationer i afsnit 2.2. I *Skoven* deltog alle kursUSDeltagerne i FVU-prøverne på nær en, som var syge-

meldt i en længere periode omkring prøvetidspunktet. For de privatansatte gjaldt det trin 1 eller 2 i FVU-læsning, og for de offentligt ansatte gjaldt det FVU-læsning trin 1, 2 eller 3 samt FVU-matematik trin 2. Alle bestod prøverne. Op til prøverne trænede kursusdeltagerne med tidligere prøvesæt for at tjekke, at de magtede det niveau, de hver især var tilmeldt prøven, hvilket gav både den enkelte kursusdeltager og læreren en rimelig sikkerhed for, at kursusdeltageren kunne bestå prøven. Hvad FVU-læsning angik, iagttog læreren, at en af kursusdeltagerne hævdede sin status i det interne hierarki som følge af sin succes med træningsopgavesættene:

"Men det giver også den der sikkerhed, fordi der var faktisk én af dem, som måske ikke ligesom har markeret sig, altså han har bare styr på det, ikke osse, og dermed ændrede det jo lidt status, der da det blev sagt." (Birte, lærer).

Det håndfaste bevis, som en succesfuld deltagelse i en prøve er, kan altså fremme deltagerens status. Øget status må fremme prøvedeltagerens tiltro til, at han/hun rent faktisk kan lære.

En anden af FVU-lærerne pegede på, at de kursusdeltagere med ringest ballast og færrest forventninger, ofte får mindre ud af undervisningen, end de kunne:

"Men jeg tror så også, at dem der måske synes, det er rigtig svært og har meget svært ved det, de tror heller ikke på, at det kan lykkes den her gang, vel. Så de har ikke den forventning om, at de kunne måske godt have fået noget mere ud af det, og derfor tror jeg bare, de siger at det er godt nok [...] hvor jeg synes, at de kunne måske godt have fået lidt mere [...] Nej, de skal jo have nogle redskaber til at gøre det." (Annemette, lærer).

Det er ikke nok, at lærere siger, at kursusdeltageren kan lære mere, end vedkommende selv tror. Det er denne symbolske vold i form af manglende tillid til egne evner, der er inkorporeret i kursusdeltagerne, det kniber med af bugt med. Et redskab, som øjensynlig kan ændre kursusdeltagerens status og formentlig samtidig ændre vedkommendes selvopfattelse, kan som vist ovenfor være succes med prøvedeltagelse. Set i et lidt større perspektiv er det nødvendigt, at kursusdeltagerne selv tror på, at de kan lære – ellers sker der for lidt, jf. Annemette ovenfor. Indtræder der ingen læring, er diskussionen om at overskride teori-praksis-problematikken, sådan at erhvervede kvalifikationer kan omsættes til kompetencer, meningsløs. Set i dette perspektiv kan prøver, når de vel at mærke gennemføres med positivt resultat, således have berettigelse som stimulering af tilliden til egne evner. En tredje lærer, Søren, fortalte, at han håndterer denne problemstilling ved kun at lade kursusdeltagere indstille sig til prøven, hvis han er sikker på, at de vil kunne klare sig igennem. Ved FVU-prøverne består man, når man har besvaret 50 % af opgaverne korrekt. Arbejde med gamle prøvesæt giver således et godt fingerpeg.

Implementering

I Hviid m.fl. 2006a er der redegjort for, at succes af KOM-UD-forløb på længere sigt hænger sammen med, hvilken opfølgning og organisatoriske forandringer, der tager sigte på at implementere den erhvervede viden i virksomhedens praksis. Implementering vil i denne sammenhæng være forbundet med intentionalitet og strategier, der forfølger en bestemt hensigt. I princippet var der tre parter, der ville kunne bidrage i disse processer: Virksomhedens ledelse, dens medarbejdere og VUC. I *Skoven* har ledelsen planer om en kontant måde, hvormed den kan styrke implementeringen, nemlig ved at honorere medarbejdernes nye kompetencer:

” Der er aftalt dato for gennemførelse af et fremtidsværksted, hvor alle kan komme med input til, hvordan de ser deres egen arbejdssituation i 2015. Det skal resultere i udmøntning af individuelle uddannelsesplaner. Det er nok meget forskelligt, hvor langt de enkelte er villige til at flytte sig, men dem der flytter sig vil blive belønnet med NY-løn-tillæg. Der er nogle af skovarbejderne, der burde flytte sig meget - de spilder deres tid med at gå og være skovarbejdere.” (Skovfoged, off. virksomhed).

Den sidste bemærkning, om at nogle af skovarbejderne spilder deres tid med skovarbejde, viser, at skovfogeden dels mener, at kompetencerne ikke er jævnt fordelt mellem medarbejderne, dels at han har som mål, at få de mest kompetente videre i karrieren. Et år efter kurset var det motivationsfremmende løntillæg dog fremdeles kun led i en langsigtet plan. Til skovarbejdernes store utilfredshed var processen endnu kun nået til det, som skovfogeden så som første led i en større bevægelse, der omfatter udarbejdelse af individuelle uddannelsesplaner for medarbejderne. Gennemførelse af fremtidsværkstedet kan således ses som led i implementering af de erhvervede almene kvalifikationer i en større organisationsudviklende sammenhæng.

Effekt

Efter kursernes afslutning berettede parterne om forskellige effekter som de tilskrev kursusdeltagelsen. En skovfoged i den private virksomhed fortalte således efter kurset, at:

” ... medarbejderne skal indtaste deres timer via mobiltelefon. Det er ikke alle, som kan det, men kurset har medført, at der er blevet mere åbenhed om manglende danskkundskaber. Det er også blevet lettere for lederne at tage fat i de medarbejdere, der har problemer med at læse og skrive og sikre sig, at disse medarbejdere er klar over, hvad nye arbejdsopgaver består i. Der er blevet taget hul på ballonen og skabt åbenhed. Den sociale omgang både mellem kollegerne og mellem medarbejdere og ledere er blevet lettere, fordi det nu er OK at sige, at man lige skal have lidt hjælp til at læse, hvad der står på det eller det papir – og det er blevet OK lige at tjekke, om medarbejderen nu har forstået beskeden: ’Fortæl mig, hvad du skal i gang med, og hvordan du skal gøre’ [...] Der er startet et nyt hold i år, og der er både nye deltagere og nogle, som også var med sidste år.” (Skovfoged, privat virksomhed).

Større åbenhed om kortuddannede medarbejderes almene kompetenceniveau synes at være en positiv gevinst ved FVU-forløbene. Emner, der tidligere var tabu, er det nu blevet lettere at drage frem i lyset. Det er samtidig bemærkelsesværdigt, at netop i den virksomhed, hvor det gik trægest med at få første hold til at melde sig, der var tilbagemeldingerne så positive, at andre kolleger fik lyst til at være med på et nyt forløb, og nogle af dem fra første hold tog en tur mere. Både kursusedtagerne og deres kolleger har ændret deres habitus og disposition for at deltage i mere almen undervisning.

Flere af kursusedtagerne berettede efter kurserne om, at deres ny- eller generhvervede almene kundskaber blev omsat til handlinger både i privatlivet og i arbejdslivet, dvs. at der sket læring med reference til APV-modellens område I og II. En af de skovarbejdere, som undervejs i kurset havde udvist mest modstand mod at engagere sig i læse-skrivestave-problematikker, berettede, at han efter kurset af sig selv var gået i gang med at skrive kundelister på sin private pc og e-maile dem til skovfogeden, så det ikke skulle vente, til de mødtes, og beskederne kunne afleveres mundtligt – her refererer læringen til APV-modellens område III.

Den ene skovarbejder, der havde gymnasial baggrund fortalte, at han, allerede inden KOM-UD-forløbet sluttede, var gået i gang med en kort videregående uddannelse som naturvejleder med støtte fra arbejdsgiveren. Han er således eksempel på, at skovfogedens plan om at støtte karriereudvikling, jf. ovenfor, er sat i værk. Et par andre berettede, at de gerne ville have deltaget i de næste FVU-trin på det nærliggende FVU, men disse planer var foreløbig strandet som følge af uenighed med ledelsen om, hvordan denne form for efteruddannelse skulle indregnes i arbejdstimerne. Når arbejdsdagen begynder kl. 7 og den lokale VUC-afdeling først lukker op kl. 8, hvem skal så finansiere den tidlige morgentime – skovarbejderen selv eller virksomheden? I praksis kan skovarbejderen ikke arbejde denne time, for lige så snart han er kommet i gang, skal han køre hjem og skifte til civil mundering for derefter at køre til VUC. Virksomheden vil gerne give fri til selve undervisningen, og ude fra set kan det undre, at man ikke kan finde en løsning, fx flytte den manglende arbejdstime til slutningen af arbejdsdagen, når nu skovarbejderne synes at have overvundet deres barriere mod almen læring. For skovarbejderne beror det formentlig på, at den ændrede holdning til almen læring endnu ikke har medført varig ændring i habitus. De falder let tilbage til deres oprindelige habitus og disposition for at vende almen læring ryggen.

6.4.1 Opsamling

De foregående afsnit bidrager til billedet af, hvorledes afslutningen af forløbet indvirker på skovarbejderne jf. det femte arbejdsspørgsmål.

De kursusdeltagere, der har svagest uddannelsesmæssig baggrund, kunne have lært meget mere, men uddannelsessystemets iboende symbolske vold er så inkorporeret i dem, at de ikke kan tro, at de kan lære ret meget. At uddannelsesdiskurserne og uddannelsesorganiseringerne samt lærere, der er erfarne med undervisning af voksne, jf. afsnit 6.3.3 har gjort op med den uddannelsesmæssige selektering, der gjaldt tidligere, er ikke tilstrækkeligt for at de svageste forandrer deres selvopfattelse. Hvad lærerens forsikringer ikke kan klare, kan en succesfuld gennemførelse af prøven imidlertid. Det er naturligvis risikofyldt farvand, for hvad nu hvis prøven ikke består? Mange kortuddannede voksne kunne ikke drømme om at løbe risikoen – de har ikke brug for flere nederlag. I FVU-fagene synes arbejdet med gamle prøvesæt at være en god sikkerhedsventil, og arbejdet med gamle prøvesæt kan allerede inden selve prøven give kursusdeltageren øget status og selvsikkerhed.

Implementeringsbestræbelser, hvorved virksomheden kan stimulere at erhvervede kvalifikationer omsættes til kompetencer, har ikke nydt megen opmærksomhed i de to virksomheder i *Skoven*. I bedste fald er det et langtidsprojekt, der løber over flere år, og hvor flere værktøjer end KOM-UD-projektet inddrages. Imidlertid kan der alligevel iagttages forskellige effekter af kursusforløbet:

- Der er blevet større åbenhed indbyrdes mellem arbejdsgivere og medarbejdere om den enkelte medarbejders reelle danskfaglige kompetencer
- KOM-UD-projektet har virket som bølgebryder, sådan at nogle af kursusdeltagerne vælger at fortsætte, og andre kolleger, der ikke var med i første runde, har efterfølgende tilmeldt sig et tilsvarende virksomhedsforlagt forløb
- Nye kompetencer udfolder sig – endda på trods af modstand mod deltagelse i læringsprocessen.

Ændring i skovarbejdernes habitus og disposition for at deltage i almen efteruddannelse er ikke i alle tilfælde stabil og varig. Den skovarbejder, der i forvejen havde mest uddannelseskapital, er allerede med arbejdsgiverens opbakning i gang med en kompetencegivende uddannelse på videregående niveau umiddelbart efter afslutningen af KOM-UD-forløbet, mens nogle af dem, der i forvejen havde mindst uddannelseskapital, efterfølgende er i konflikt med arbejdsgiveren om vilkårene for at fortsætte. Det spiller formentlig ind i konflikten, at skovarbejderne er tilbøjelige til at falde tilbage til deres oprindelige modvillighed overfor almen efteruddannelse. En stabil og varig ændring i habitus fordrer mere støtte, end arbejdsgiveren var parat til at yde.

6.5 Skovarbejderne og kursusforløbet

I dette kapitel har jeg gennemgået en række aspekter vedrørende kursusedtagernes habitus, kapitaler, sociale positioner, læring og positioneringer, jf. det andet forskningsspørgsmål.

Skoven er en mandearbejdsplads, og generelt set har skovarbejderne en relativt beskeden uddannelseskapital, men samtidig en stor erhvervsfaglig kompetence, herunder nøglekompetencen miljø- og naturkompetence, som de besidder i høj grad, ligesom de i deres daglige virke trækker på kommunikationskompetence, læringskompetence, social kompetence, demokratisk kompetence og selvledelseskompetence – kompetencer de besidder i middel til høj grad. Deres lokale forankring er udtalt. De har tendens til at positionere sig i dem-os-relationer både i forhold til arbejdsgiver og i forhold til lærerne i kursusforløbet. Skovarbejderne efterspørger både synlig daglig ledelse på arbejdspladsen og synlig og kontant pædagogik på kurset, og har ingen erklærede ambitioner om radikale forandringer i deres personlige position i arbejdslivet. I praksis klarer skovarbejderne glimrende selvledelse i dagligdagen. Forandringen i virksomhedens organisation synes ikke i sig selv at have sat sig varige spor i skovarbejdernes habitus og disposition for at deltage i almen efteruddannelse. Skovarbejdernes habituelle disposition for at deltage i almen voksen- og efteruddannelse var ikke udtalt før KOM-UD-forløbet, hvilket bl.a. kan tilskrives virkningen af folkeskolens indbyggede symbolske vold, der er inkorporeret i dem som manglende tillid til egne evner, og beslutningen om at deltage i forløbet var underlagt et indbyrdes kollektivt pres. Hvad angår social position, befinder 6 af skovarbejderne sig i F-rummet og 13 plus de 2 elever i I-rummet, se fig. 17.

I forhold til fagvalg gik det ene hold skovarbejdere efter et fag, der havde aktuel nytteværdis med reference til APV-modellens område II, nemlig edb, men samtidig var begge hold optagede af, at læringsrummet var lukket og koncentreret omkring dem som gruppe. I et rationelt perspektiv, som begrundede deres indbyrdes kollektive pres på hinanden, kunne skovarbejderne acceptere FVU som relevant, men undervejs i forløbet fik læring både med reference til APV-modellens område I og II interesse for flere af skovarbejderne. Skovarbejdernes habituelle modvillighed over for især FVU-læsning var dog vanskelig at overkomme.

Lederne i *Skoven* gik efter styrkelse af medarbejdernes literacykompetencer, der er knyttet til APV-modellens område I, men som konkret udsprang af, at disse kompetencer efterspørges mere og mere som følge af stadige organisatoriske forandringer i det daglige arbejdsliv, hvilket fordrer læring og identitetsændring med reference til APV-modellens

område II og ændring af arbejdspraksis med reference til område III. Virksomhederne ligger således på linie med de aktuelle politiske uddannelsesdiskurser.

Eftersom VUC er underlagt både finansielle og uddannelsesorganisatoriske betingelser og i det konkrete forløb også var begrænset i sit pædagogiske råderum af virksomhedsforlægningen og de trange pladsforhold i undervisningstrailerne, endte forløbene med at være mindre fleksible indholdsmæssigt set, end kursusdeltagerne havde forestillet sig. Kursusdeltagernes indtryk var, at VUCs 'hyldevare' kunne tilpasses deres individuelle behov i højere grad end betingelserne tillader. Det lukkede læringsrum udfoldede dermed ikke helt sine potentialer, hvilket desuden kan tilskrives, at lærerne generelt havde begrænsede forudsætninger for at inddrage autentiske materialer og emner. Det gik bedst i FVU-matematik, men var stærkt savnet i FVU-læsning. Brugen af pc'er som værktøj i undervisningen forsonede dog flere med FVU-læsning. FVU-læsning eksponerede den latente mere generelle konflikt, der var mellem kursusdeltagerne og flere lærere omkring den pædagogiske praksis, hvor kursusdeltagerne i mine interviews gav udtryk for, at kontant og synlig lærerstyring vil være det mest optimale for dem. Der skal et vist ydre pædagogisk pres og støtte til, for at de kan overvinde modvilligheden mod almene fag – især læsning – mente de. Værdien af det håndgribelige og synlige gav sig også udslag i en læreriagttagelse, der harmonerer med Bourdieus teori: Kursusdeltagere med mindst uddannelseskapital, profiterede mindre af KOM-UD-forløbet, end de kunne have gjort, såfremt deres samlede kulturelle kapital, herunder selvtilliden, havde været større. Her kunne en succesfuld prøve overbevise mere end lærerens forsikringer om, hvad kursusdeltageren magter.

Betydningen af solid uddannelseskapital og habitus, der disponerer for at deltage i efter- og videreuddannelse, viste sig også efterfølgende i, at den skovarbejder, der forløbs havde mest uddannelseskapital, umiddelbart efter afslutningen af KOM-UD-forløbet fik virksomhedens opbakning til at gennemføre en videregående uddannelse, mens skovarbejdere med mindst uddannelseskapital og en mindre grundfæstet habituel disposition for deltagelse i efter- og videreuddannelse gerådede i konflikt med virksomheden om vilkårene for yderligere deltagelse. Generelt er effekten af kurset blandt skovarbejderne dog at habitus er ændret med øget disposition for at tilegne sig kvalifikationer og udfolde nye kompetencer.

Sammenfattende kan læringen og læringsbaserede ændringer i skovarbejdernes habitus, kapitaler, sociale positioner og positioneringer opsummeres i følgende punkter:

- Uddannelseskapitalen er øget – kursusdeltagerne kan præstere i henholdsvis læsning og matematik, hvilket er dokumenteret gennem erhvervelse af bevis på nye

almene kvalifikationer, der refererer til singulær præstationsmodus – i edb er erhvervet viden og færdigheder, der dels refererer til singulær præstationsmodus, og dels låner træk fra generisk præstationsmodus

- Den faglige kapital er øget – nye almene kvalifikationer omsættes til nye faglige kompetencer i jobbet – skovarbejderne kan positionere sig som mere kompetente
- Ændringen i habitus omfatter øget præference/disposition for at deltage i almen efter- og videreuddannelse og tilegnelse af almene kvalifikationer – habituelle barrierer over for deltagelsen er brudt ned – skovarbejderne kan positionere sig som mere læringsparate
- Alle har opnået en lille forbedring af deres sociale position gennem ændret kapitalkompositionen og øgning af den samlede kapitalvolumen ved erhvervelsen af ny uddannelseskapital
- Én kursUSDeltager er efterfølgende i færd med yderligere at forbedre sin sociale position gennem deltagelse i en Videregående VoksenUddannelse (VVU)
- Den grundlæggende positionering af kursUSDeltagerne/medarbejderne som dominerede i forhold til lederne er uændret.

7. Case II – Industrien

Analysen fokuserer i dette kapitel på kursusedtagerne i *Industrien* og deres kursusforløb. Kapitlet er opbygget analogt med det foregående kapitel om *Skoven*. Det er især APV-modellens aspekter omkring individuelle læringsforhold og socialt-kulturelle forhold, der danner rammen om fremstillingen. Første del af kapitlet drejer det sig om kursusedtagernes uddannelsesmæssige forudsætninger og socialt-kulturelle baggrund og sociale positioner. I anden halvdel af kapitlet sættes der fokus på selve kursusforløbet, undervisnings- og læringsdiskurser og samspillet mellem kursusedtagerne og spændingsfeltets øvrige agenter og agenturer.

Indledningen i kapitel 6 dækker også dette kapitel. Oplysningerne i dette afsnit bygger på de svar, som kursusedtagerne i mine cases har givet på spørgeskemaerne, se bilag 5, skema 4-5. Som omtalt i afsnit 4.2.2 er spørgeskemaerne udfyldt så tidligt i forløbet, som det har været praktisk muligt.

7.1 Industriarbejderne – forudsætninger og social baggrund

Også i *Industrien* består casen af to hold. Data vedrørende holdet på engelsk modul 1A fremgår af bilag 5, skema 4. Sammenfattende kan siges, at der var 9 kursusedtagere, gennemsnitsalderen var 47 år, højeste skolebaggrund var 10. kl. På nær en, som var faguddannet, var alle oplærte, og gennemsnitsancienniteten var 21 år i virksomheden. Undervejs blev der optaget en gruppe på fire montricer fra samme afdeling. Mine feltobservationer og samtaler med de sidst ankomne viser, at de placerer sig inden for de variationer, som den oprindelige gruppe udviste. Der blev ikke afholdt prøve på dette modul.

Data vedrørende holdet på engelsk modul 1B fremgår af bilag 5, skema 5. Sammenfattende kan siges, at der var 9 kursusedtagere, gennemsnitsalderen var 50 år, højeste skolebaggrund var 10. kl., alle var oplærte, og gennemsnitsancienniteten var 20 år i virksomheden. Der blev afholdt prøve på dette modul, og 4 deltog.

På modul 1A havde de fleste umiddelbart forud deltaget i fagets basismodul, og på modul 1B havde de fleste umiddelbart forud deltaget i modul 1A.

Af svarene på spørgeskemaerne (bilag 3c) fremgår i øvrigt, at kursusedtagerne har deltaget i faglige kurser inden for drejning, svejsning, elektronik, montage, CNC, truckkørsel, teambuilding, samarbejde og service, førstehjælp samt lager og logistikoperatør. Af mine samtaler med kursusedtagerne fremgår, at selv om operatører og montricer m.fl. regnes som ufaglærte, så svarer mængden og indholdet af AMU-kurserne, som mange af kursusedtagerne har rigtig mange af, for deres vedkommende til en faglært uddannelse. 4 montricer på de to hold havde funktion som teamledere med ansvar for materialeforsyning og fordeling af arbejdsopgaver og i deres egen produktionsgruppe.

Af svarene på spørgeskemaerne (bilag 3c) fremgår endvidere, at markant flere svarede 'ja' på modul 1A end på modul 1B på spørgsmålet om, hvorvidt jobbet kræver øgede færdigheder i engelsk; fordelingen af ja- og nej-sigere på de to hold mener jeg må bero på tilfældigheder. Engelskkundskaberne kan i jobsammenhæng fx bruges i forbindelse med betjening af afdelingens pc og samtaler med engelsksprogede kolleger og gæster på virksomheden. Til gengæld er der stor enighed på de to hold om, at der er brug for at blive bedre til engelsk i fritiden.

To af kursusedtagerne på modul 1A og én på modul 1B oplyste, at de har været med til at beslutte, at der skulle oprettes virksomhedsforlagte engelsk-forløb – og ikke overraskende var alle på begge hold enige om, at det var en god idé at kunne deltage sammen med sine kolleger. Måden, kursusedtagerne var blevet opmærksomme på muligheden for at deltage i kurset, varierede mellem at den enkelte selv har været opsøgende, har hørt det via tillidsmand eller arbejdsleder eller har drøftet det under MUS-samtale.

Før-status på baggrund af ovenstående viser en gruppe industriarbejdere, der er i besiddelse af basal uddannelseskapital, som de har præference for aktivt at øge. Mange års anciennitet i erhvervet er inkorporeret som stabilt fundament i livet. Den læring og identitetsændring, de går efter, refererer til APV-modellen områder I og II.

Alder og jobanciennitet

Selv om gennemsnitsancienniteten er næsten lige så høj i *Industrien* som på den højestscorende af skov-holdene, så er der ikke der de samme muligheder for som kolleger at kende hinanden på kryds og tværs, det er virksomheden for stor til. Nogle af kursusedtagerne i *Industrien* var ganske vist selv tredje eller fjerde generation i sin familie, som var ansat på virksomheden, og traditionen blev af flere af kursusedtagerne ført videre af deres egne børn, men selv tilknytning i generationer behøver ikke at betyde, at man kender ret mange andre end dem, der er ansat i samme afdeling som en selv. Det er kollegerne i egen afdeling, og som arbejder på samme niveau som en selv, kursusedtagerne i *Industrien* er trygge ved. Hører man til den gruppe, der har været rigtig mange år i *Industrien*, kan man have skiftet afdeling nogle gange undervejs og på den konto have en lidt større berøringsflade rundt om i virksomheden. Den dag, holdene samledes til engelskundervisning, var der ikke sandsynlighed for, at kursusedtagerne kendte andre på deres eget hold, end dem de arbejdede sammen med i det daglige. Til gengæld var der et par grupper af kolleger fra samme afdeling, der havde tilmeldt sig sammen netop for at støtte hinanden på kurset. På begge industrihold var det således, at hvad alder og ancienniteten angik, lå det habituelle grundlag med en enkelt undtagelse inden for en fælles ramme som midaldrende og med mange års anciennitet som ufaglært i virksomheden. Udefra set befinder

disse kursusedtagere sig i den samme sociale position som midaldrende og ufaglærte, men når det personlige kendskab ikke er til stede, kan de ikke umiddelbart selv identificere sig med hinandens adfærd, væremåde og karakter.

Uddannelsesbaggrund og erhvervserfaring

For at være ansat i produktionen i *Industrien* er det ikke nødvendigt at have mere end den lovpligtige grundlæggende skoleuddannelse, jf. bilag 6. En tillidsrepræsentant, som jeg tilfældigt traf under et observationsbesøg i en af afdelingerne, fortalte imidlertid, at det er tydeligt, at de medarbejdere på produktionslinierne, der har det sværest, er dem, der har det laveste uddannelsesniveau og det svageste almene fundament. Tillidsrepræsentanten understregede, at det er vigtigt, at medarbejderne læser avis, viser sig lidt vågne og interesserer sig for deres omgivelser – så har de mere overskud til hurtigt at fatte og håndtere ændringer i produktionen. Det forekommer at være rimeligt at antage, at de kursusedtagere, der deltog på engelskholdene netop tilhører den kategori, som interesserer sig for at styrke deres almene kundskaber, og som interesserer sig for deres omgivelser. Der er således ikke den samme fortælling blandt kursusedtagerne i *Industrien* som blandt skovarbejderne, om at har dårlige erfaringer fra deres skoletid.

I *Industrien* er jobbene ved produktionslinierne af en sådan beskaffenhed, at tidligere erhvervserfaringer kun har betydning i relation til at have erfaring med i social henseende at omgås kolleger og overordnede. At have faglig viden og kunnen, som fx butiksassistent, pedel, gartner, sygehjælper mv., har kun begrænset betydning, når man er beskæftiget ved produktionslinierne som operatør, montør/montrice eller i industrirengøringen.

Disse typer af jobs oplæres man til ved sidemandsoplæring, når man kommer ud i afdelingerne og gennem deltagelse i målrettede virksomhedsinterne kurser og AMU-kurser. Der er i flere afdelinger en stadig strøm af medarbejdere under oplæring – det er langt fra alle, der bliver hængende. Sidemandsoplæringen er altid underlagt det domnansforhold, at virksomhedens ledelse har bestemt produktionsmålet, men internt i afdelingerne er der afhængig af produktionens tilrettelæggelse efter LEAN-principper eller ej forskellige muligheder for, at kollegerne indbyrdes kan forhandle og positionere sig. Det synes som om, at netop medarbejdere, der arbejder i LEAN-styrede afdelinger, oparbejder en indbyrdes forståelse, hvilket i min case gav sig udslag i, at de lagde vægt på at kunne deltage sammen i engelskundervisningen, og det var bl.a. fra en LEAN-styret afdeling at opfordringen til tillidsrepræsentanterne havde lydt for at arbejde for at få etableret engelskundervisningen.

Køn

Industrien er en arbejdsplads, hvor begge køn er repræsenteret på alle niveauer, dog er tendensen, at flere mænd har højere uddannelser og er højere placeret i hierarkierne end kvinderne. I de afdelinger, jeg besøgte, var der ved produktionslinierne et par håndfulde ufaglærte montricer og måske en enkelt montør (her skelner stillingsbetegnelsen stadig mellem køn), som blev superviseret og supportet af faglærte mandlige teknikere og værkførere, heraf enkelte med videregående uddannelser. Dermed ikke sagt, at kvindelige teknikere, værkførere og chefer højere oppe i systemet ikke findes, tendensen afspejler blot den generelle tendens i samfundet, at mændene kravler lidt højere op ad rangstigerne. En af kursUSDeltagerne omtalte omstillingen til LEAN-systemet under en kvindelig værkfører:

"Men vi havde en kvindelig værkfører før, og hun er den type dér, der dikterer, hvad man skal, og hvad du skal gøre. Her skulle vi tænke selv. Og det var svært." (Lone, montrice).

Det påfaldende er, at det var nødvendigt at nævne, at værkføreren var kvinde. Omstillingen til LEAN-systemet efter en mandlig værkfører med tilsvarende diktatoriske tilbøjeligheder, ville formentlig også have været vanskelig.

Kønsfordelingen på engelskholdene afspejlede den kønsfordeling, der ofte ses på ordinære VUC-hold, nemlig at mændene var i stærkt mindretal. Kvinderne i *Industrien* besidder åbenbart samme fremdrift som kvinder i resten af samfundet til at slutte op om almene uddannelsesstilbud. De få mænd, der deltog, mødte op som 'singler', hvorimod der på hver af de to moduler befandt sig en gruppe på 4-5 kvinder, som kom fra samme afdeling. Kvinderne i *Industrien* synes umiddelbart at være bedre end mændene til at hanke op i hinanden i uddannelsesmæssig sammenhæng. For kvindegruppen på modul 1B var formålet med at deltage sammen mest af hensyn til at styrke fremmødemorale – de gjorde ikke væsen af sig som gruppe i selve undervisningen. Gruppen havde desuden en kollega, der deltog på modul 1A, men eftersom undervisningen foregik på samme tid, var hun omfattet af den kollegiale moral i afdelingen, som gik på at støtte hinanden i, at nu stopper vi arbejdet og går til engelskundervisning. Kollegaen på modul 1A afbrød imidlertid sin deltagelse midt i forløbet – ikke som følge af mangel på støtte fra sine egne kolleger – men som følge af, at undervisningsniveauet på modul 1A undervejs i forløbet steg mere, end den normale progression i undervisningen kunne forventes at være. På modul 1A blev en kvindegruppe fra en anden afdeling optaget et stykke tid inde i forløbet. Det blev accepteret af læreren, fordi fremmødet på modulet var ret ustabil, så der var rigeligt plads til flere kursUSDeltagere. Gruppen blev imidlertid optaget en bloc på modul 1A, og de fleste

burde nok have været på modul 1B, som samlede de lidt mere øvede. Den nye gruppe på modul 1A satte ved deres ankomst ny standard for det faglige niveau, hvilket beklageligvis medvirkede til frafald blandt de oprindelige kursusedtagere på modulet, herunder også kollegaen til gruppen på modul 1B. Hændelsen gav naturligvis anledning til intern evaluering på modul 1A. Den nye gruppe fastholdt, at de ville følges ad på samme hold, men accepterede at niveauet for undervisningen skulle matche de mindst øvede. Det kunne imidlertid ikke hente de frafaldne ind igen – skaden var sket. Eksemplet har formentlig mindre at gøre med, at agenterne er kvinder, og mere at gøre med, at det at etablere alliancer og støtte hinanden er positivt internt i en gruppe, men kan have negative følger for personer uden for gruppen, uagtet at det ikke er hensigten. Hændelsesforløbet viser, at alliance blandt en gruppe kursusedtagere kan sætte dagsordenen, her konkret niveauet i undervisningen, og dermed få selekterende effekt.

Lønmodtagere

I *Industrien* blev der ikke talt meget om løn, mens jeg var til stede. Kun en enkelt kursusedtager fremhævede, endog med kraftig stemmeføring, at lønnen og (manglende) forhandlinger herom er kilde til uoverensstemmelser, og at det er årsagen til, at arbejdspladsen har svært ved at tiltrække egnede og stabile kolleger, bortset fra ældre, der ikke kan gå andre steder hen. Lønniveauet for kursusedtagerne i *Industrien* lå inden for samme interval som skovarbejderne, dvs. 20.000-20.000 kr./mdr. På plussiden talte især for de medarbejdere, hvis familie havde tilknytning til virksomheden gennem generationer, at de følte sig som en del af en særlig skare, der bærer virksomheden ved forenede kræfter. Her kan værdien ses som en kulturel kapital udtrykt som et fællesskabsfænomen (Bourdieu & Wacquant 1996 [1992]) – man mener at tilhøre den trofaste garde, der ikke bare bliver sat på porten, hvis konjunkturerne midlertidigt går ned. Den økonomiske kapital kan de åbenbart ikke gøre så meget ved, men for de firmatrofaste styrker den kulturelle kapital selvværdet.

Etnicitet – dialekt – udkantsområder

Der er med jævne mellemrum i kortere eller længere perioder ansat folk med anden etnisk baggrund end dansk. Det drejer sig hovedsageligt om folk af østasiatisk oprindelse, som er blevet ansat i en af *Industriens* danske afdelinger via ansættelse i en østasiatisk søster- eller samarbejdsvirksomhed. For dem ville et avu-engelskkursus imidlertid ikke være aktuelt, eftersom de netop har mulighed for at være ansat i *Industrien*, fordi de behersker concernsproget engelsk. Nydanskere inden for kategorierne indvandrere, flygtninge eller efterkommere heraf (såkaldte 2.- og 3. generations indvandrere eller flygtninge, personer

med anden etnisk oprindelse end dansk) stødte jeg ikke på, hverken i engelskundervisningen eller ude i de afdelinger, jeg besøgte. Det hænger formentlig sammen med *Industriens* placering i et geografisk udkantsområde. Der er ikke mange nydanskere at trække på i nabolaget. Det udelukker naturligvis ikke, at der kan have været nydanskere ansat i *Industrien*, men de har så valgt ikke at deltage i engelsk-kurset.

Ligesom det gjaldt for skovarbejderne, gjaldt det for hovedparten af industriarbejderne, at de er familiært solidt forankrede i egnen og taler den lokale dialekt, og de færreste nærer ønsker om at flytte andre steder hen. Det er ligesom hos skovarbejderne inkorporeret i dem, at det er der, deres plads i verden er.

Situeret læring

Det er ikke kun i *Skoven*, situeret læring finder sted. Også deltagerne i *Industrien* har omtalt lignende situationer som i vignet 6.1.1. Kursusdeltagerne har således erfaringer med læringssituationer på arbejdspladsen – de fleste både som novicer og som erfarne. Det er overvejende sidemandsoplæring inden for horisontale diskurser, der er på tale i *Industrien*, men arbejdspladsen adskiller sig fra *Skoven* ved at have mere flow i udskiftningen af medarbejdere, hvilket betyder, at der oftere er nye kolleger, der skal læres op.

I *Industrien* er de fleste af informanterne ufaglærte, og oplæringen foregår over en 3-4 uger til en eller flere funktioner i afdelingen, sådan at kollegerne kan bytte plads indbyrdes i løbet af arbejdsdagen og derved undgå koncentrationsbesvær og skader som følge af ensidigt gentaget arbejde. I perioder opleves det af nogle af informanterne som skruen uden ende at skulle oplære nye kolleger, og det accentuerer samtidig nogle tilbagevendende konflikter mellem arbejdsgiver og arbejdstager om arbejds- og lønvilkår, når nye kolleger kommer og går i en stadig strøm. Det giver desuden anledning til lavere selvværd, når man tilhører den gruppe, som ikke bare kan gå et andet sted hen. Her formuleret af Flemming, der er på en afdeling med traditionel værkførerledet samlebandsproduktion:

”MKH: Også set i lyset af, at du siger, at det efterhånden kniber med overheadet at få kvalificerede medarbejdere ind og fastholde dem.

Flemming: Ja. Det er da alt for dyrt. Det er jo for dyr arbejdskraft, der hele tiden skal læres op. Al oplæring tager tid, uanset hvor længe det vil tage. Men man [ledelsen] vil hellere det, end man vil give sig. Det er det jeg siger. Men det kommer vi til på et senere tidspunkt. Det kan ikke være andet, ellers får de kun dem, der er blevet for gamle til at tage andre steder hen, eller dem der er uegnede.

[...]

MKH: Det vil sige, man har ikke engang lønglidningen her?

E: NEJ DET har man ikke knageme godt nok ikke.”

Sidemandsoplæringen i *Industrien* er tilsigtet læring med en stærk klassifikation (det er bestemte arbejdsfunktioner, man oplæres i) og en svagere ramme (den erfarne kollega er til rådighed en 3-4 uger og så meget, som hans/hendes opgavevaretagelse i øvrigt tillader). Den erfarne industrimontør betjener sig ligesom den erfarne skovarbejder af implicit pædagogik med ubevidste indpodningsmåder. For den erfarne er der ikke nogen forandringer og industrifaglige udfordringer ved at oplære den nye kollega - jobrutinerne ændrer sig ikke – men Flemming omtaler, at da han for et år siden blev ansat i *Industrien*, var han med til at bygge afdelingen op, og lige i den periode var der faglige udfordringer:

”MKH: Men er der faglig udfordring i det du laver?”

Flemming: Ja, det har der været, fordi det er nyt. Men så bliver det jo også en del af dagligdagen ikke også. Nu er vi jo nok ved, at det er jo kun videreudvikling.

MKH: Hvad så?”

Flemming: Ja hvad så? Ha. Jamen det det ved jeg faktisk ikke rigtig. Der må man jo indtil videre sådan hænge hjernen af på et søm, når man går ud.

MKH: Kan man det?”

Flemming: Arh, det kan man ikke. Nogen gør. Nogen gør.”

I den periode, hvor opbygningen af afdelingen fandt sted, kan man betragte arbejdspladsen som en læringsarena med ikke-formel praksislæring som et biprodukt af en anden aktivitet, igen med stærk klassifikation (hvad der skal produceres er givet forlods) og svage rammesætning, idet hvordan og hvem netop ikke var fastlagt på forhånd. Flemmings replikker antyder, at han personligt har svært ved at være i et job, hvor de faglige udfordringer er for små, men han kender kolleger, der vælger at takle de manglende udfordringer ved at *”hænge hjernen af på et søm”*. I de traditionelt ledede afdelinger som Flemmings, synes ledelsen at være positioneret som en magtinstans, som mange kolleger fravælger at forholde sig til ved at melde sig ud af kampen. Der er kun ledelsens måde at gøre tingene på, og resultatet bliver, at jobbet for industriarbejderne reduceres til noget, der blot skaffer brød på bordet.

De afdelinger i *Industrien*, hvor arbejdet er organiseret efter LEAN-princippet, og hvor en sammentømret gruppe af kolleger selv står med ansvaret for alle produktionens led, kan man se arbejdspladsen som læringsarena – her formuleret af Lone:

”Jeg har også lært meget de sidste par år, siden vi har fået en ny værkfører – efter vi begyndte på det LEAN-halløj der. Det startede med, at man sådan set var i nogle grupper, og du får de der ansvarsopgaver, hvor du skal stå til ansvar for de andre i gruppen. De får nogle opgaver, du skal lave og løse. Du er med til at løse – finde forslag til, hvordan kan man det, ikke osse. Så lærer du jo et eller andet sted, så lærer du jo ret hurtigt. Og du kan jo ikke bare sætte dig i et hjørne og sidde og kigge. Så prøver du jo, ikke, tingene igennem. Så der har jeg – jeg har faktisk lært meget af de fire, fem år her.” (Lone, montrice).

Lone slår på tildelingen af ansvarsopgaver og ansvaret over for de andre i gruppen samt det, at man selv er medansvarlig for at finde løsninger, som udslagsgivende for læring. LEAN-konceptet har medført øget selvværd – man sætter sig ikke bare hen i hjørnet og kigger. Overgangen til LEAN-konceptet var understøttet af formelle kursusaktiviteter, og der var således tale om tilsigtet læring knyttet til den kontekst, det lærte skulle omsættes til handlen i. I den daglige produktion er mønstret, at klassifikationen er stærk, idet selve produktionsresultatet er givet, men rammesætningen er svag, idet kollegerne selv har ansvaret for at få produktion og samarbejde til at glide effektivt.

I værkførerledede afdelinger vil NKR-nøglekompetencerne *læringskompetence* (man skal kunne lære i sidemandsoplæringen) og *kommunikationskompetence* (man skal som erfaren kollega kunne formidle opgaveløsninger til nye kolleger) være kompetencer, medarbejderne skal besidde i minimum middel grad. I LEAN-organiserede afdelinger vil læringskompetence og kommunikationskompetence i høj grad være efterspurgt, men der vil de yderligere skulle suppleres af nøglekompetencerne *social kompetence* (evne at skabe relationer og forstå og udtrykke følelser), *demokratisk kompetence* (evne og vilje til at øve indflydelse på beslutninger) og *selvledelseskompentence* (evne og vilje til initiativ), medarbejderne også i høj grad må være i besiddelse af.

7.1.1 Opsamling

De foregående afsnit bidrager til billedet af industriarbejdernes habitus, kapitaler og sociale positioner, herunder, baggrund, ressourcer, ønsker, behov, betingelser og barrierer, jf. det fjerde arbejds spørgsmål. Den typiske industriarbejder i min case er en midaldrende kvinde med folkeskolen som højeste uddannelse, og hun har klaret sig gennem skolen uden skrammer, men hendes samlede uddannelseskapital er dog begrænset til basale skolekundskaber, hvilket formentlig hænger sammen med kønnet og tilknytningen til et udkantsområde, der ikke har fremmet hendes eventuelle ønsker om og muligheder for at uddanne sig efter folkeskolen. Hun har godt tyve års anciennitet som industriarbejder og er oplært som industrimontrice, så faglig kapital i form af reelle kompetencer inden for industrimontering har hun i stor målestok. Økonomisk kapital, der hidrører fra arbejdslønnen, ligger i intervallet 20.000-30.000 kr./mdr. Den hierarkiske ledelsesstruktur på fabrikken, som i værkførerledede afdelinger er gennemført helt ud på gulvet, positionerer ledere og medarbejdere i en tydelig dem-os konstellation. Industriarbejderen er desuden fast forankret i sit lokale miljø, og hun har ingen ambitioner om at skulle positionere sig radikalt anderledes. I modellen for social position, jf. fig. 10, befinder 1 af industriarbej-

derne sig i E-rummet og 17 i H-rummet, fig. 18. Fordelingen baserer sig på, at værkfø-
ren, der er på et af holdene, er faguddannet og har særlige løntillæg som leder.

Fagligheden
udvikler industriar-
bejderen i sit dagli-
ge arbejde, hvor
hun ofte skal side-
mandsoplære nye
kolleger at beherske
omgangen med
elementerne i pro-
duktionsprocessen,
hvilket sker ved

		Kv +				
		<i>hf</i>	<i>avu</i>	<i>FVU</i>		
		A	Industrien B	C	<i>MVU</i>	
Uk + Øk -		D	E	F	<i>EUD</i>	
			1 værkfører		Øk+ Uk-	
		G	H	I	<i>ufaglært</i>	
		Kv-				

Fig. 18. Industriarbejdernes sociale positioner.

hjælp af implicit pædagogik, der karakteriseres af ubevidste indpodningsmåder. Den nye kollega optræder i begyndelsen i rollen som perifer legitim deltager, der dog er omfattet af en kollegial vi-følelse. I afdelinger, der styres efter LEAN-princippet, og i afdelinger, der er under opbygning eller forandring, bliver arbejdspladsen en læringsarena for situeret læring, hvor kollegerne på lige fod forhandler viden, der er knyttet til horisontale diskurser. I disse tilfælde tænker industriarbejderen på sin arbejdsplads som et sted, hvor hun lærer nye ting, og man kan i disse situationer sige, at det socialt-kulturelt læringsmiljø befordrende for den enkeltes læring.

Industriarbejderen trækker i sit daglige arbejde som minimum på mindst fem ud af ti NKR-nøglekompetencer, som hun besidder i middel til høj grad, og hun må således betragtes som indehaver af en sammensat kulturel kapital. Samlet set må den typiske industriarbejder i casen anses for at være blandt de mest velorienterede af de menige medarbejdere i virksomheden og være i besiddelse af stabil præference for at engagere sig i almen voksen- og efteruddannelse i almene fag.

7.2 Før kurset

I de følgende afsnit sættes der som i *Skoven* fokus på en række empirisk baserede temaer affødt af kursusforløbet og det pædagogiske arbejde samt af relationerne mellem spændingsfeltets agenter og agenturer. Undersøgelserne bygger på de samme antagelser som beskrevet i indledningen i afsnit 6.2.1.

7.2.1 Mål og forventninger

I mine indledende kontakter med uddannelsesafdelingen i *Industrien*, blev det tydeligt fastslået overfor mig, at virksomhedens ledelse ønskede, at kursusedtagerne skulle modtage helt ordinær, almen engelskundervisning, som VUC gennemfører det på deres egne centre. Når almen engelskundervisning har virksomhedens interesse skyldes det, at koncernsproget er engelsk, jf. afsnit 5.2. Synspunktet blev repeteret af en af de værkførere, jeg traf ude i afdelingerne: Det engelsk, der er brug for at medarbejderne lærer hos VUC, er det almene, det der sætter medarbejderne i stand til at kommunikere, dvs. læring der refererer til APV-modellens område I, og som ligger inden for NKR-noglekompetencen literacy.

I de afdelinger, jeg besøgte, traf jeg alle steder produktionsmedarbejdere, som fortalte, at det er vigtigt at kunne engelsk i jobbet. Fx har alle materialer og komponenter engelske betegnelser, og de skal rekvireres ved hjælp af disse betegnelser på afdelingens computer, ligesom fejlmeddelelser også fremsendes elektronisk og på engelsk. Medarbejderne var enige om, at det at lære den almene beherskelse af engelsk, som avu-engelsk lægger op til, er en forudsætning både for at kunne komme til at tale sproget og kunne forstå fejlmeddelelserne på afdelingens computer. Det var bl.a. montricerne i en af de afdelinger, jeg besøgte, der havde været med til at presse på overfor tillidsfolkene, for at få dem til at frembære ønsket om engelskkurset overfor uddannelsesafdelingen i virksomheden.

Der er således enighed mellem ledelse og medarbejdere om, at det er vigtigt og nyttigt at kunne engelsk. På mit spørgsmål, om hvorvidt ledelsen forventer, at alle medarbejdere kan noget engelsk, svarede en af kursusedtagerne således:

"Puh. Ja, det ved jeg ikke. Ikke ovre i vores afdeling som sådan. Jo, vi startede med her på tidspunkt, hvor vi var til et afdelingsmøde, hvor alle tres mand vi var samlet. Det er vi sådan en gang i kvartalet ovre i kantinen, hvor hele gruppen er samlet. Nu er det så ændret i mellemtiden. Nu er vi en hel anden gruppe efterhånden. Men dengang startede vi på at snakke engelsk til en sådan afdelingsmøde, fordi der var en kineser med. Så sagde vi altså stop. Vi var lige startet på engelsk, så han måtte godt lige ..." (Lone, montrice).

Så det med at koncernsproget er engelsk, skal altså tages med så meget salt, at der sædvanligvis tales dansk. Engelsk som talesprog er der fx brug for ved de lejligheder, hvor der kommer gæster. På mit spørgsmål om hvorvidt det kan være menige medarbejdere, der står for rundvisningen af gæster, svarede en anden kursusedtager:

"Det kunne det godt være, ja. Jeg har da hørt, én der var lige blevet færdig med det her 1B-kursus, og hvor hun så skulle vise gæster rundt." (Ulla, montrice).

Der findes dog afdelinger, hvor det på grund af den udadvendte kontakt, som præger net-op denne afdeling, er et ufravigeligt krav, at alle medarbejdere behersker engelsk, og kursusdeltageren Ulla er eksempel på en medarbejder, der ønsker at skifte til en af disse afdelinger, så hun så KOM-UD-forløbet som et uddannelses tilbud, der kunne hjælpe hende på vej til et internt karriereskift. Her retter læringsintentionen sig både mod APV-modellens område I og II.

Den stadige strøm af engelsktalende gæster og samarbejdspartnere anførtes af flere af kursusdeltagerne som årsag til, at de havde valgt at melde sig kurset.

*"Flemming: Det er jo mange, der kommer igennem i ovre hos os. Vi er jo parade-afdeling. Det er der, alle gæsterne ... Ja, det er vi. Altså.
MKH: Men hvor tit har du brug for at tale engelsk, når du går derovre?
Flemming: Arh, det er ikke så tit, fordi som regel har de en guide med, men altså, jeg tror, det er planen, at man vil have, at vi kan snakke sammen. De tror bare ikke nu, at vi kan. Derfor har de en guide med. Men det sker altså, at der kommer nogen, og hvor de spørger om noget."*

I kursusdeltagelsen kan således også ligge et behov for at vise ledelsen, at man er en medarbejder, der kan tale for sig selv på engelsk. Det er ydmygende at blive talt hen over hovedet på. For medarbejderen er det værdifuldt at besidde både interkulturelle- og fremmedsprogskompetencer, så man kan overbevise sin egen ledelse om sine kompetencer og rent faktisk kan omgås gæster og tale med dem på koncernsproget.

Lone berørte flere af de jobrelaterede motiver rettet mod APV-modellens område II for at deltage i engelskundervisningen:

"Foreløbig er det mere for min egen skyld. Også fordi [= for at] jeg kan læse, hvad der står på de skærme nede ved os. Det irriterer mig grænseløst, hvis en computer fortæller mig noget, jeg ikke ved, så jeg skal have fat i én, der kan fortælle mig, hvad jeg nu skal trykke på. Altså, jeg forstår jo mere og mere, hvad der bliver snakket om, og hvad det – men lige [...]. Men selvfølgelig forstår du nogle af de ord, der kommer, altså, det jo ikke sådan, at du står helt udenforstående over for det. Hvis der står et eller andet med, at du skal trykke: Yes or No eller sådan. Så du forstår jo lidt mere om det. Du sidder jo ikke hele tiden i den situation: Hvad skal jeg nu? Altså, du kan bedre få et mening med det. [...] For os var det primært, at vi kunne lære – også fordi der kommer somme tider folk ude fra Thailand af og går rundt i afdelingen i en otte fjorten dage eller sådan noget lignende. Og så er det rart nok – de kommer jo somme tider og spørger om et eller andet – at du ikke altid skal have én med til at oversætte det og svare på det. [...] Altså, jeg kunne bedre ... Når de kom og spurgte om noget, kunne jeg godt forklare dem, hvad det var, jeg stod og lavede, og hvad de skulle kigge efter, og hvad det ... Nu skulle de se her: Nu gør den det og det. Det er ligesom det, der er det primære i det. Du er ikke så bange for ... Du ved jo godt, hvad det hedder inde i hovedet, men altså. Du bliver lidt mere ... Du kan bedre svare dem. Du tør mere. Ja altså, vi har haft engelsk i skolen også, det er ligesom ... Men det er bare mange år siden, ikke. Så du kan jo godt det hele inde i hovedet, når du sådan [...] Hold da op, det er mange år siden. Det er jo snart tredive år

siden. Problemet er jo bare, at du ikke tør at sige noget. Det er helt generelt. At du ligesom klapper i, når du skal svare på engelsk.” (Lone, montrice).

Det synes således at være indre psykiske barrierer, der forhindrer medarbejderne i at aktivere deres engelskkvalifikationer fra skoletiden som kompetencer i jobsammenhæng. Deltagelse i KOM-UD-kurset synes at kunne løse op for denne barriere.

Ud over at det på jobbet opleves som nødvendigt at beherske engelsk i et vist omfang, anførte en del af kursisterne også, at de i privatlivet har behov for at kunne kommunikere på engelsk. Nogle har børn, som lærer engelsk i skolen, og det er ikke rart, når ens egne børn overhaler en. Andre har engelsksprogede børnebørn eller anden familie i den engelsksprogede del af verden, og så er det rart at kunne begå sig, når man selv rejser ud på ferier eller som ledsagende ægtefælle. Her refererer læringsintention til APV-modellens område I.

7.2.2 Planlægning – fagvalg – information

I *Industrien* kom initiativet til engelskkurset fra medarbejderne, jf. afsnit 7.2.1. Nogle tilidsfolk forelagde kollegernes ønsker herom for ledelsen i uddannelsesafdelingen. I *Industrien* har der i flere år været tradition for godt samarbejde med VUC på mange områder. En særlig kvalifikation ved VUC, set i Industriens perspektiv, er, at VUC *”nok den eneste udbyder, der tilbyder virksomhedsplacerede og lukkede hold”* (leder i uddannelsesafdelingen). Kurser, der henvender sig til medarbejdere i alle virksomhedens afdelinger, bliver præsenteret på virksomhedens intranet, men det er langt fra alle medarbejdere, der orienterer sig der. Visse kurser annonceres også på tryk og lægges i interne postkasser. Uanset hvad, skal medarbejderne som regel selv være opmærksomme for at få informationer om kursustilbud. Enkelte af kursusdeltagerne på engelskholdene havde fået et tip fra deres værkfører, mens andre havde fået opfordring om at deltage fra deres kolleger. Det er givetvis vanskeligt i en stor virksomhed at nå ud til alle medarbejdere med relevante informationer. Som ledelse kan man mene, at når informationerne er tilgængelige på intranettet, så er det op til medarbejderne selv at holde sig orienterede. Blandt kursusdeltagerne herskede der imidlertid en del utilfredshed med informationsniveauet, og der var stor usikkerhed om, hvilke rettigheder man egentlig har som medarbejder til at deltage i forskellige typer kurser, jf. afsnit 7.2.1. Fx tilbydes der også virksomhedsinterne engelskkurser, men om menige medarbejdere er velkomne der, er uvist.

”MKH: Men interesserer din leder sig for, at du kommer her?”

Flemming: Ja.

MKH: Hvordan giver det sig udtryk?”

Flemming: Nå men, han har altså faktisk opfordret mig til at prøve på at fortsætte, hvis der findes en måde at komme videre. Arh, jeg vil ikke sige, han

spørger til, hvordan det går, men han er interesseret. Han synes, det er en god ide. Og han går i øvrigt også selv på et kursus.

MKH: Ja? Er det så et kursus, som virksomheden selv står for?

Flemming: Det tror jeg nok.

MKH: Var det ikke en mulighed, at du kunne deltage i noget af det?

Flemming: Det ved jeg ikke. Det har han aldrig sagt. Så det er det jo nok ikke.”

Informationen om kurset et således forløbet via de sædvanlige kanaler i virksomheden. VUC har ikke været inddraget i den del af processen, ligesom der ikke har været tale om særlig tilpasning af forløbet ud over den fysiske placering på virksomheden.

7.2.3 Regulering af kursUSDeltagelsen

Et emne, der kom op ved flere lejligheder, når der blev holdt pause i undervisningen, var de meget forskellige vilkår, kursUSDeltagerne havde for at deltage. *Industriens* uddannelsesafdeling forvalter den øverste ledelses holdning til efteruddannelse og sørger for, at der er et bredt udbud af både erhvervsrelevante og almene uddannelsesstilbud til medarbejderne, men det er ikke givet, at den goodwill, der eksponeres fra oven, slår igennem på gulvet. I sidste ende, er det altid medarbejderens egen værkfører, der bestemmer de konkrete vilkår. For nogle medarbejdere vil det være en uoverstigelig barriere, hvis de skal deltage i undervisningen i deres fritid, dvs. uden lønkompensation, og/eller hvis de selv skal betale for deltagelsen (et beløb på 300-900 kroner (UVM 2005)). Nogle af kursUSDeltagerne var nødt til at tage fri en time fra arbejde for at kunne deltage i kurset, og en enkelt havde selv betalt for deltagelsen, hvilket viste sig at være en fejl, idet virksomheden altid som minimum betaler for deltagelsen i kurser, som virksomheden er involveret i. Fejlen blev rettet af virksomheden i løbet af kurset.

De kursUSDeltagere, der ikke fik lønkompensation, var selvfølgelig ikke tilfredse – især ikke, når der var andre kolleger, der fik fri og fuld lønkompensation. Det kan ikke afvises, at potentielle kursUSDeltagere har valgt kurset fra, fordi vilkårene kunne indebære økonomiske belastninger for den enkelte. Begrundelser, for ikke at give frihed og lønkompensation til deltagelsen, var ifølge kursUSDeltagerne, at værkførerne kunne vurdere, at det ikke var nødvendigt for medarbejderen at beherske engelsk, eller at produktionsmålene ikke ville kunne nås, hvis der manglede medarbejdere i afdelingen. Dead-line-problemer kan også have udgjort en barriere set fra potentielle kursUSDeltageres synsvinkel. En del af det store fravær fra undervisningen blev begrundet med travlhed, hvilket er udtryk for at kursUSDeltagerne besidder selvledelseskompetence, og det kan ikke afvises, at det helt kan have afholdt potentielle deltagere i at tilmelde sig kurset. Men nogle valgte at tage chancen og forsøge at overkomme både kursus og travlheden på jobbet:

”Jamen det fungerer jo udmærket bortset fra, at man synes somme tider, at det er lidt trælst, også fordi man har travlt. At du er nødt til at skulle afbryde dit arbejde for at tage af sted, ikke osse. Somme tider så spørger du: Skal vi aflyse det i dag, eller skal vi tage af sted? Ej, vi skal tage af sted. Så må vi tage det ekstra i morgen, hvis vi ikke når det. Du bliver lige afbrudt i dit arbejde, hvis du har rigtigt travlt, og du skal have noget ud af det.” (Lone, montrice).

Kursusdeltagerne valgte selv faget, og om de i det hele ville være med. Ingen fra ledelsen pressede nogen medarbejder til at deltage. Enkelte værkførere har gjort deres medarbejdere opmærksomme på tilbudet – men for flere potentielle kursusdeltagere betød det meget, hvis kolleger fra egen afdeling også meldte sig. Selv om kursusdeltagelse på den ene side var frivillig i *Industrien*, så var det på den anden side kun en delvis rettighed. Enkelte har måske ligefrem helt måttet afstå for at deltage, hvis de ikke har fået lov af deres værkfører til at flexe den nødvendige ene time af deres arbejdstid, hvad enkelte af kursusdeltagerne rent faktisk gjorde uden lønkomensation.

7.2.4 Opsamling

De foregående afsnit bidrager til billedet af hvordan industriarbejderne forholdt sig til planlægningen af kursusforløbene, jf. det femte arbejdsspørgsmål. Aktiviteterne før kurset var drevet af industriarbejdernes selv og med den overordnede uddannelsesafdeling som principielt samarbejdende partner, og begge parter henviste til samme argumenter om nytteværdi med reference til APV-modellens områder I og II og gik efter literacy-kompetencen engelsk.

Imidlertid viste der sig i praksis forskellige mere eller mindre modsatrettede betingelser og barrierer. Værkførerne ude i de enkelte afdelinger tog først og fremmest afsæt i egen afdelings produktionsforhold og økonomi, når de skulle tage stilling til den enkelte medarbejders ønske om at deltage i kurset og om vedkommende kunne få fri og få lønkomensation. Medarbejdernes usikkerhed om deres rettigheder og vilkårligheden fra afdeling til afdeling danner basis for en latent konflikt mellem ledere og medarbejdere og er med til at cementere en dem-os-relation mellem parterne. For medarbejderne selv opleves det som en barriere at skulle prioritere mellem afdelingens dead-lines og egne behov for efteruddannelse, hvilket viser, at medarbejderne besidder selvledelseskompetence.

At engelsk er koncernsprog, mærker alle medarbejdere, og dem, der deltog i kurset, havde det fælles drive, at de både i arbejdslivet og i private sammenhænge ønskede at være på omgangshøjde med omgivelserne. I princippet havde alle lært engelsk på meritniveau F i folkeskolen, men kompetencerne var ikke blevet holdt ved lige, og mange havde psykiske barrierer for at kaste sig ud i konversationer på engelsk. Karakteristisk for alle

kursusdeltagerne var imidlertid, at dispositionen til at gøre noget ved sit almenfaglige efterslæb var intakt og så stærk, at det ikke lod sig overtrumfe af usikkerhed om retlighed, vilkårlighed i opbakningen fra værkførerne eller snærende dead-lines i egen afdeling.

VUC var i den indledende fase passivt med på banen som den uddannelsesinstitution *Industrien* har gode erfaringer med at samarbejde med om lukkede forløb for medarbejderne, og VUC forventedes blot at levere 'hyldevaren'.

7.3 Undervejs i forløbet

I dette afsnit er fokus på aktiviteterne under kursusforløbet og de relationer kursusdeltagerne involveres i.

7.3.1 Virksomhedsforlægning

Undervisningen foregik, jf. afsnit 5.2 og vignet 7.3.2.1, i virksomhedens kursuslokaler, bortset fra nogle ganske få gange, hvor lokalerne var beslaglagt af andre arrangementer. Disse få gange, der faldt umiddelbart efter holdenes sommerpause, foregik undervisningen på den lokale VUC-underafdeling, der i snit ligger en 4-5 km fra virksomheden, der i sig selv dækker flere kvadratkilometer og derfor let kan indebære en tur på en kilometer eller to, når man skal transportere sig fra sin egen afdeling til kursusbygningen. Der var ikke noget påfaldende fravær disse gange på VUC-underafdelingen – nærmest tværtimod. Stemningen var energisk – nu skal vi rigtig i gang igen.

For lærerne betød det stort set intet, om undervisningen foregik på den lokale VUC-underafdeling eller i virksomhedens kursusafdeling, for de var slet ikke tilknyttet hverken den lokale afdeling eller underafdeling. Det var skematekniske forhold på VUC, der medførte, at lærerne begge kom fra den lokalafdeling i amtet, der lå længst væk fra virksomheden, så de skulle under alle omstændigheder ud at køre en times tid hver vej og have deres materialer med fra deres egen lokalafdeling, for hverken VUC-underafdelingen eller virksomhedens kursusafdeling bød på muligheder for akut at skaffe nyt materiale frem. Som regel kørte lærerne sammen, og de fik således undervejs lejlighed til at drøfte fælles faglige problemstillinger få gensidigt indblik i med hvad og hvordan, der blev arbejdet på begge hold, hvilket var bekvemt, når de lejlighedsvis måtte vikariere for hinanden. Lærerne kunne have gennemført undervisningen på de to hold, som de hver især selv fandt mest hensigtsmæssig, men mine observationer på de to hold viste, at det voksenpædagogiske miljø for de to hold var samstemt, hvad angår det pædagogiske arbejde og rammerne omkring undervisningen. Udviklingen af det voksenpædagogiske miljø i *Industrien* foregik således i fællesskab mellem to meget erfarne lærere.

For virksomheden og medarbejderne var det naturligt, at undervisningen skulle foregå i virksomhedens egne lokaler – alle er vant til at komme der i forskellige sammenhænge. I kursusbygningen er der flere undervisningslokaler, hvoraf et par stykker har vinduerne siddende så højt, at man kun kan kigge ud på himlen, jf. vignet 7.3.2.1. Alle undervisningslokalerne er udstyret med tavle og kridt, flipover og tusser, tv/video/DVD samt lærred der kan trækkes ned til billed- og filmforevisning. Møblementet består af almindelige to-personers skoleborde og stole, der kan hægtes op under bordene. Opstillingen af bordene afhænger af lokalets størrelse og form – nogle steder står bordene i hestesko, andre steder i lange rækker med front mod tavlen. Der er desuden et stort mødelokale med stolerækker, og hvor der er mulighed for at benytte power point. Der var ingen af kursUSDeltagerne eller lærerne på de to engelskhold, der havde kommentarer til lokalernes indretning og udstyr. Skulle der arbejdes parvis eller i grupper, vendte man bare stolene lidt eller rykkede over på den anden side af bordet. Mødelokalet og power point-udstyret blev benyttet til et lille fællesarrangement for de to hold en enkelt gang – der skulle dog en del ihærdige forsøg til for få at udstyret til at virke, så arrangementet blev udskudt nogle gange.

En medarbejder i *Industriens* uddannelsesafdeling fortalte, at det er meget lettere at få medarbejdere til at deltage, når det kan foregå på virksomheden i tilslutning til arbejdsdagen, så de ikke skal hjem først og køre til nabobyen senere på dagen. Uddannelsesafdelingen har ved flere lejligheder konstateret, at det giver større tryghed for mange af deltagerne at være på virksomhedshold sammen med kolleger. Uddannelsesafdelingens erfaringer harmonerer fint med det, kursUSDeltagerne fortalte mig. For dem betød det i længden meget, at undervisningen stort set foregik i virksomhedens lokaler. Der var kun en enkelt af kursUSDeltagerne, der sagde, at for hende var det ligegyldigt, hvilket af stederne kurset foregik, men det var trods alt det letteste, når det var på virksomheden. En anden af kursUSDeltagerne fremhævede netop den situation, som også VUC-konsulenten nævnte, jf. afsnit 6.3.1, Virksomhedsforlægning, nemlig at det ikke er smart at undervisningen foregår på VUC, hvis man er afhængig af at skulle køre med nogle kolleger til og fra arbejde. En tredje kursUSDeltager fremhævede det væsentlige både i den fysiske placering på virksomheden og i at undervisningen foregik i forbindelse med arbejdstiden, så man ikke skulle hjemmefra en ekstra gang. Nogle af kursUSDeltagerne i *Industrien* mødte ligesom skovarbejderne frem til undervisningen iført arbejdstøj. Men i praksis var det vanskeligt at skelne, hvem der var i arbejdstøj, og hvem der mødte i civil, for arbejdsbeklædningen bestod i langt de fleste afdelinger af almindelige jeans og en firma-T-shirt, hvilket ikke adskiller sig iøjnefaldende fra civilt antræk i dagens Danmark.

Alt i alt var der således for kursusdeltagerne i *Industrien* en række praktiske barrierer for at skulle bevæge sig ind på VUC – og kun fordele set fra deres synsvinkel ved at kunne være i virksomhedens kursuslokaler. Fordelen ved det lukkede læringsrum blev fremhævet af virksomheden, og jf. afsnit 7.2, *Køn*, ser kursusdeltagernes tilbøjelighed til at støtte sig til hinanden ud til at understøtte dette synspunkt, så formentlig blev kurset kun til noget, netop fordi det var virksomhedsforlagt.

7.3.2 Undervisnings- og læringsdiskurser

I de følgende afsnit analyserer jeg ud fra samme antagelser som i afsnit 6.3.2 typiske eksempler i mit empiriske materiale på, hvilke undervisnings- og læringsdiskurser, der blev udfoldet i kursusforløbene i *Industrien*. Det er den singulære præstationsmodus, som er beslægtet med pædagogiseret læring af propositionel viden, og som er knyttet til erhvervelse af almenfaglige skolekvalifikationer (Bernstein 2001d), og til forandring af identitet, jf. APV-modellens område I, der er gennemgående i *Industrien*.

I *Industrien* var jeg i kontakt med i alt to lærere. Ingen af dem havde forud for deres virke som lærer i KOM-UD-sammenhængen viden om KOM-UD-projektet og dets mål og midler. Lærernes kendskab til de udfordringer, som kursusdeltagerne aktuelt stod over for i arbejdslivet, samlede lærerne op hen ad vejen gennem uformelle samtaler med kursusdeltagerne i pauserne. Den ene lærer havde her et forspring, idet hun også havde været lærer på det forudgående modul på virksomheden. Ud over viden om at concernsproget er engelsk, havde ingen af lærerne noget særligt kendskab til virksomheden. Én af lærerne fik undervejs i forløbet via deltagelse i et par KOM-UD-konferencer øget sin viden om KOM-UD-projektet betydeligt. I det konkrete tilfælde fik det ingen praktisk betydning. Lærerne forholdt sig som forventet af virksomhed og kursusdeltagere til den sædvanlige reproduktion af uddannelsesdiskurser og uddannelsesorganisering, så teorien om at reproduktionsfeltets omsætningsprocesser fungerer efter sine egne logikker holder i forhold til denne case.

I det følgende viser jeg et eksempel på en typisk undervisningssituation.

7.3.2.1 Vignet – engelsklektion i *Industrien*

Klokken er 14.15 og VUC-lærerne Bodil og Annemette ankommer sammen til *Industriens* kursusbygning. Der er tæt med folk ude på gangene. Mange har overalls og firma T-shirts på. De er i gang med kaffe, småkager og smøger.

Inde i Bodils klasse er fire deltagere mødt op til det ene af de to avu-engelsk-hold: Bente, Eva, Mette, og Cornelia. Bente og Eva er i færd med at forberede lektien til i dag. Da Bodil kommer ind, fortæller Bente straks, at hun ikke har læst lektier til i dag. Der har været så travlt på jobbet – meget sygdom og vikaren fra vikarbureauet dukkede ikke op, derfor styrter de af sted i afdelingen og må passe tre maskiner hver. Og Bente har glemt

sin bog på arbejdet. Hun havde taget den med ind i håb om at få læst lidt, men det var umuligt.

14.20 går Bodil i gang med at dele nogle fremmødeskemaer ud, som kursusedeltagerne hver især skal udfylde. 14.25 dukker Henning op. Bodil siger, hun har nogle eksamensopgaver til ham. Mette vender sig om mod Henning og spørger, om det er for nemt for ham. Det svarer han ja til. 14.28 sætter Bodil gang i højtlesning af dagens tekst. Henning lægger for med at læse et par linier højt. Bodil stiller et par spørgsmål på engelsk, og Henning svarer på engelsk. Cornelia tager over. Så er det Evas tur. Teksten, de læser højt, handler om USAs grundlæggelse – declaration of independence. Mette kommenterer lidt på sidelinien. Så er det Bentes tur. Hun læser et meget langt stykke højt. Eva beder om at få de sidste par linier oversat. Bodil opfordrer Bente til at prøve – Bodil skal nok hjælpe. Mette har også lige et par ord, hun gerne vil have oversat. Nu læser Mette højt. Et af Bodils opfølgende spørgsmål går på, hvilken af USA's stater, der er den sidst tilkomne. Det er der faktisk ikke nogen i lokalet, der ved – Bodil mener, det er Alaska. Jeg må også melde pas.⁵⁰

14.45 deler Bodil en ny opgave ud. Der arbejdes meget koncentreret og stille. Fra nabolokalet lyder højlydt tale. Der er så stille hos os, at det lyder højt, når nogen vender et ark på sin blok. Eva sysler med sit viskelæder. Host fra Cornelia. Eva tyr til sin ordbog. En fugl høres uden for sammen med motorlyde fra gennemfartsvejen, der ligger ca. 50 m på den anden side af huset. 14.50 hjælper Bodil Bente og Eva med at par oplysninger. 14.55 går gennemgangen af opgaven i gang. Det handler fortsat om den tidlige historie i USA. Religion var også dengang stærkt udløsende faktor for konflikt mellem den gamle og den nye verden, siger Bodil.

Så har Bodil en lille slap-af-opgave, der skal løses to og to. Mette, Eva og Bente går sammen. Henning bliver gelejdet om på den anden side af bordet, så han og Cornelia ikke kan se hinandens tegninger. Opgaven går ud på at finde 10 fejl på to tegninger, de hver især har fået udleveret. Henning og Cornelia er ca. 10 min. om at finde de 10 fejl. De sammenligner billeder og fejl på dansk. Solen skinner fra en lammeskyklædt himmel ind ad de højtsiddende vinduer, som man kun kan se himlen igennem. Tidligere på dagen væltede sneen ned.

15.10 holder holdet pause. Det samme gør kollegerne på det andet engelskhold, og der snakkes på kryds og tværs mellem kursusedtagere og lærere på de to hold. Nu er der god plads i gangene, for deltagerne i de andre arrangementer i huset er taget hjem. Engelskfolkene kaster sig over kaffeslatterne i termokanderne. Der er også lidt kage tilovers, som hurtigt forsvinder.

15.25 slutter pausen, og holdet går i gang med at tjekke de 10 fejl fra før. Derefter går Bodil i gang med at gennemgå nogle regler om regelmæssige udsagnsord i nutid. Det er det der med s på tredje person i ental. Meget af instruktionen foregår på dansk. Alle får udleveret nogle sammenhæftede ark med forskellige grammatikøvelser. 15.40 går holdet i gang med at gennemgå de skriftlige øvelser, de har siddet med. Mette er i gang med at omskrive en sætning fra nutid til datid. Det er en vanskelig øvelse med mange svære ord. Bodil står bi og roser. Resten af opgaverne tjekkes i tur og orden på skift mellem de fem tilstedeværende deltagere på holdet.

Så er det tid til en lille oversættelsesøvelse fra dansk til engelsk. Bente får lidt bistand af Bodil. Og Cornelia. 16.00 går den fælles gennemgang i gang. Mette har lige en sætning, der vækker moro: "The man makes love every night." Holdet er hurtigt videre. Gennemgangen tager kun et par minutter. Så kommer der ordpuslespil rundt, som Bodil også har haft med. Det går ud på at lave sætninger af de omdelte ord. Der er prikker til højre eller venstre eller til begge sider, hvilket angiver om ordet skal sidst, først eller i midten af sætningen. 16.06 er Henning færdig. Hele bordfladen foran ham er lagt til med

⁵⁰ Alaska er den 49. stat i USA – optaget 3. januar 1959. Hawaii er den 50. stat i USA – optaget 21. august 1959.

brikker. 16.10 opfordrer Bodil Cornelia til at sige et par sætninger. Så er det Hennings tur. Derefter Bente og Eva, som har lavet sætningerne sammen. Så Mette. Derefter oversættes alle sætningerne til nutid – igen i samme tur og orden.

16.17 Are you tired? spørger Bodil. Hun samler brikerne sammen. You still want some more? spørger Bodil. Henning siger, at det er noget, man skal gøre noget ved med de der s'er i tredje person nutid. Klokkeren 16.20 går vi hjem.

7.3.2.2 Singulær præstationsmodus

Avu-engelsklektionerne i *Industrien* foregår efter traditionelle principper om klasseundervisning. I princippet har lærerne fordelt kursusedtagerne sådan, at dem med de svageste forkundskaber er på modul 1A, og de fagligt stærkeste er på modul 1B (se afsnit 7.2, Køn). Undervisningen foregår samtidig på de to moduler én gang om ugen med to en halv lektion ad gangen over et halvt års tid. I vignet 7.3.2.1 er det modul 1B, og vi ser, at kursusedtagerne hjemme har forberedt sig på en lille tekst, der læses højt i timen, og i tilknytning dertil besvares små spørgsmål på engelsk i tur og orden. Holdet har selv været med til at vælge temaet USA ud af en række muligheder, som læreren præsenterede. En af deltagerne på holdet stod lige for at skulle besøge familie i USA, og en anden havde også familiære relationer der, og så blev USA temaet for dette modul. På søstermodul 1A blev temaet London valgt ud fra lignende overvejelser fra kursusedtagernes side, og også på dette modul forberedte kursusedtagerne sig hjemme på højtlesning og samtale i forhold til en given tekst. På begge moduler kunne der sommetider også være noget hjemmearbejde med små skriftlige øvelser, der så blev gennemgået og rettet i timerne. Alt hvad der foregik på holdene, var bestemt og planlagt af lærerne. Lærerne valgte materialet og alle øvelser og metoder, der indgik i lektionerne, og der var for mig at se ikke noget, der direkte tog afsæt i, at kursusedtagerne er ansat på en virksomhed, der har engelsk som koncernsprog. Generelt var det således identitetsforandrende læring (APV-modellen område I), der blev stræbt efter. Det var også lærerne, der bestemte, hvornår kaffepausen skulle ligge, jf. vignetterne 3.1.6 og 7.3.2.1. Hvis en af lærerne havde forfald, samlæstes de to hold. Det betød, at den lærer, der var til stede, underviste begge hold på en gang. Læreren kunne så vælge at samle alle kursusedtagerne i et lokale, eller læreren kunne skifte mellem at være på holdene. Skiftede læreren mellem holdene, blev holdene på skift sat i gang med at løse nogle opgaver, og mens kursusedtagerne på det ene hold arbejdede med det, befandt læreren sig på det andet hold. Den kursusedtager på modul 1B, som var en tur i USA, holdt på et tidspunkt et lille oplæg på engelsk og viste billeder fra turen for begge hold.

Kursusedtagerne var ganske tilfredse med klasseundervisningen, som den er præsenteret i vignetten ovenfor, og som citatet her viser:

"Lone: Der er også forskel på lærere, fordi Bente, vi havde, hun kaster mere et spørgsmål op i luften, som man skal snakke om. Her bliver vi jo spurgt direkte.

MKH: Ja. Hvad er bedst?

Lone: At blive spurgt direkte. Før i tiden kunne vi godt sidde. Det meste af tiden kunne man jo godt sidde og bare ligesom kigge på Bente, ikke osse, og tænke."

Der blev jævnlige givet en lille lektie for, jf. vignetten. Den viser bl.a. en kursUSDeltager, der ikke har nået at forberede sig, men det var nu ret sjældent, det skete. KursUSDeltagerne ville gerne have lidt at arbejde med hjemme:

"Jamen, det skal vi have! Det skal vi. Det er jo derhjemme, vi arbejder bedst. Jamen, nu er det jo kun sådan to sider, vi læser, så en halv times tid – det kommer an på, hvor mange ord, der er, jeg ikke kender, jeg skal have slået op." (Ulla, montrice).

Ullas forventning svarede nøje til det, hun kendte fra tidligere skolegang.

Materialer, indhold, autenticitet og engagement

Der blev anvendt standardmateriale, som også anvendes på ordinære avu-hold. Det gav af og til problemer, idet opgaver og de håndbøger, lærerne medbragte, ikke altid stemte overens. Lærerne var i det hele taget begrænsede af, hvad de måtte have haft fantasi til at medbringe af materialer den pågældende dag. Frihedsgraderne til løbende at ændre og justere i den planlagte undervisning er langt større, når den foregår på VUC, hvor alle materialer og hjælpemidler er lige ved hånden. KursUSDeltagerne var dog tilfredse med undervisningsmaterialets emner og faglige indhold. Alle deltog aktivt i både individuelle og par-øvelser, læreren satte i gang. Autentiske øvelser, som fx at fortælle hvad ens job går ud på eller oversætte en fejlmeddelelse fra engelsk til dansk forekom ikke og blev ikke efterspurgt.

Niveaudeling

Der var en enkelt kursUSDeltager, der havde faglige forudsætninger for at læse engelsk på hf-højniveau, hvilket læreren i begrænset omfang tog hensyn til ved at tilbyde kursUSDeltageren ekstra opgaver på hf-niveau, jf. vignet 7.3.2.1. I et andet tilfælde i *Industrien*, som er omtalt i afsnit 7.2.3, *Køn*, undlod læreren at foretage individuelle niveauintplaceringer, med den beklagelige følge, at en anden, der var korrekt placeret på 1A, faldt fra. Det bemærkelsesværdige er, at den ene, der var klart overkvalificeret på 1B, ikke skabte frafald, hvorimod nogle stykker, der bare var en lille fagligt skridt foran de øvrige på 1A, skabte ravage. Alliance mellem et antal kursUSDeltagere synes at påvirke de øvrige kursUSDeltagere kraftigere end et stort fagligt forspring hos en enkelt medkursist.

Konflikter - modstand

I *Industrien* var kurset et reelt tilbud, som den enkelte kursusdeltager frit kunne vælge at tage imod. Det giver sig selv, at medarbejdere, der har udpræget modvilje mod den type kurser, naturligvis slet ikke deltager. Begge hold var imidlertid præget af både en del fravær og frafald undervejs. Det løbende fravær og frafald på begge hold gjorde det svært gennemskueligt, om de enkelte deltagere var faldet fra eller bare havde en længerevarende pause, hvilket en større gruppe på tværs af begge hold havde på grund af et rygestop-kursus, de også deltog i, og som lå lige præcis i de samme timer som KOM-UD-engelskholdene. Der var også et truckførerkursus og noget overarbejde, ferie og afspadsering, der kom til at ligge på tværs af engelskundervisningen. Deltagere, som læreren og jeg troede var faldet fra, kunne pludselig dukke op igen. De lange fraværperioder havde således ikke karakter af modstand mod kurset, men synes plausibelt begrundet. Uagtet plausible begrundelser må man sige, at fraværet betyder, at der er forhold, som er i konflikt med kurset – der er andre aktiviteter, der er højere prioriteret; valget står fx mellem at være den sunde medarbejder (rygestop), have truckførerkompetencer, afholde ferie eller at være engelskkyndig. Disse konflikter står alle mellem noget uden for undervisningsrummet og det, der foregår i undervisningsrummet, og er udtryk for loyalitetskonflikter, som kursusdeltagerne er i.

Frafald forekom dog, fx som nævnt i forbindelse med, at der undervejs blev optaget nye kursusdeltagere på det ene hold, hvoraf nogle burde have været placeret på det andet hold. Dette frafald kan siges at være udtryk for modstand overfor den situation, at andre blev fejlanbragt, og er dermed udtryk for en protest over for lærerens judgement i situationen. Tilfældet var til gengæld det eneste, der forekom i casen, hvor kursusdeltagere og lærer kom på kollisionskurs.

7.3.3 Opsamling

De foregående afsnit bidrager til billedet af industriarbejdernes engagement og involvering i gennemførelsen af kursusforløbene, jf. det femte arbejdsspørgsmål. Virksomhedsforlægningen medførte, at det praktisk blev så let som muligt for kursusdeltagerne at deltage, og samtidig kunne der skabes et lukket læringsrum, som kursusdeltagerne satte pris på, men som indholdsmæssigt ikke adskilte sig fra, hvad VUC tilbyder på åbne hold. De fysiske forhold levede også op til, hvad man kan møde på de fleste VUCer. En ulempe var det dog set med lærerøjne, at virksomhedsforlægningen begrænsede den pædagogiske spændvidde til det, den enkelte lærer havde medbragt.

Engelskundervisningen gennemførtes i overensstemmelse med min teoretiske bestemmelse af faget som tilhørende den singulære præstationsmodus. I casen her havde læ-

terne kun få forudsætninger for at tage afsæt i KOM-UD-projektets hensigter, hvorved undervisnings- og læringsdiskurserne ikke blev influeret heraf. Der blev anvendt standardundervisningsmaterialer, som bliver anvendt på et hvilket som helst åbent avu-engelskhold på VUC.

Modstand mod kurset var ikke oplagt, eftersom deltagelsen reelt var frivillig. Til gengæld var der konfliktstof mellem kursUSDeltagere og deres respektive værkførere om rettigheden til at deltage med lønkomensation, og flere kursUSDeltagere var undervejs i forløbet i dilemma om prioritering af, hvilke tidsmæssigt sammenfaldende aktiviteter, der var vigtigst. I mange tilfælde var det åbenlyst engelskundervisningen, der trak det korte strå. Der var til gengæld ingen konflikter angående den pædagogiske praksis. KursUSDeltagerne var helt indforståede og tilfredse med lærerstyringen og den synlige pædagogik, der førte frem mod de faglige kvalifikationsmål. Kun en enkelt episode vedrørende nogle nye – og fejlanbragte kursUSDeltagere – bragte læreren og enkelte kursUSDeltagere på kollisionskurs med hinanden med den fatale følge, at enkelte opgav at fortsætte på holdet.

Det spillerum, fagbekendtgørelsen giver med hensyn til samarbejde mellem kursUSDeltagerne og lærerne i tilrettelæggelsen af undervisningen, blev håndteret ved, at kursUSDeltagerne var med inde i valget af overordnet tema for undervisningen. Lærerne valgte metoderne, tilrettelæggelserne og undervisningsmaterialet. Uddannelsespraksissen adresserede vertikalt organiserede grundlæggende kvalifikationer, som det ifølge agenterne i magtrummet er væsentligt at sikre især kortuddannede adgang til.

Generelt er kursUSDeltagerne positioneret med både overordnede i virksomheden og med lærerne i dominerende positioner, men samtidig har de stabile præferencer for at søge opkvalificering og udvikling af deres kompetencer. KursUSDeltagernes læringsbestræbelser refererer både til APV-modellens område I og II.

7.4 Afslutning af forløbene

I dette afsnit er det de sidste faser af kursusforløbene, jeg kigger på. Det drejer sig om selve afslutningen på holdene, eventuel prøveafholdelse, implementering af de erhvervede kvalifikationer som kompetencer i arbejdet, herunder registrerede effekter.

Afslutning med eller uden prøve

I *Industrien* var der fire kursUSDeltagere ud af 8-10 aktive på modul 1B, der valgte at gå til prøve, og de fik henholdsvis karakterne 11, 10, 8 og 8 (efter 13-skalaen). Afgørende for dem var, at prøvebestemmelserne i faget lægger op til, at de selv vælger ud af holdets pensum, hvilket stof de hver især vil tage afsæt i til prøven:

"Fordi vi ligesom ... du kan selv bestemme, hvad du vil op i. Vi kan tage nogle af de emner, vi har haft, og så virker det ikke sådan helt afskrækkende." (Lone, montrice).

Et par af kursusedtagerne havde deltaget i prøve på samme niveau tidligere, og i deres overvejelser om prøvedeltagelse eller ej indgik, at det ville være ærgerligt at få en lavere karakter nu end tidligere. En af dem, der fik 8, havde faktisk tidligere bestået den samme prøve med et 9-tal. Det forekommer usandsynligt, at vedkommende skulle være blevet fagligt svagere af at have deltaget i mere undervisning. Eksemplet viser, at karakterer ikke er udtryk for, at prøvedeltageren behersker alle et fags emner på det niveau, som karakteren angiver – ligesom der snildt kan være faglige områder, prøvedeltageren behersker på et højere niveau. Karakterens objektive sandhedsværdi – også selv om man reducerer gradueringen til bestået eller ikke-bestået som i FVU – synes at stå i kontrast til den betydning, som det omgivende samfund og prøvedeltagerne selv tillægger den. Selvtillid, selvværd, hierarkiseringer og position i samfundet er ganske følsomme over for udsving i karakterer til trods for, at de har begrænsede sandhedsværdier. Ud over karakterers eksakte værdisættelse af et afgrænset område synes de således at have symbolsk værdi i et langt bredere område.

Dem der, trods læreren kraftige opfordringer til at deltage, valgte prøvedeltagelsen fra følte sig efter eget udsagn så fagligt usikre, at de ikke ville udsætte sig for belastningen ved at gå til prøve, når udsigten til en for dem rimelig karakter efter deres egen mening ikke var til stede. Enkelte blev forhindret i at deltage på grund af andre aktiviteter, der kolliderede med prøvedatoen. Det skal tilføjes, at der ikke var krav fra virksomhedens side om at deltage i prøven. Reelt kunne fire-fem kursusedtagere mere have deltaget i prøven, og der er ingen tvivl om, at de ville have klaret det lige så fint, som dem der deltog. En medvirkende årsag til fravalget kan være, at det modsat på skovholdene blev forelagt som et valg, den enkelte kursusedtager selv skulle træffe. Som kursusedtager kan man mene, at man har fået, hvad man kom efter, når undervisningen er gennemført, og man selv føler sig bedre fagligt rustet – har erhvervet sig almen viden og færdigheder – og så er det ikke umagen værd at deltage i prøven.

Implementering

I *Industrien* noteres alle gennemførte kurser, som virksomheden er involveret i på medarbejderens CV, men implementeringsforanstaltninger overlades til afdelingerne og især til medarbejderne selv, ifølge en medarbejder i uddannelsesafdelingen. Engelskkurset gav ikke anledning til løntillæg, men løntillæg eller andre goder som motivationsfremmende foranstaltning i relation til erhvervelse af almene kvalifikationer og ikke mindst deres

omsætning til kompetencer i arbejdslivet synes ikke at indgå hverken i industriarbejdernes eller i ledernes bevidsthed.

Effekt

Der var flere af industriarbejderne, der blev overraskede over, at tingene *"hænger godt ved"*. En fortalte, at hun nu efter flere års naboskab hjemme på villavejen var kommet ind på livet af sin kinesiske nabo, som ikke taler dansk, hvorfor de er nødt til at tale engelsk indbyrdes – dvs. at der er sket læring med reference til APV-modellens område I. Den kursUSDeltager, der havde som mål at skifte til en anden afdeling, hvor beherskelse af engelsk er et ufravigeligt krav, fik sit ønske opfyldt – her refererer læringsbeStræbelsen til APV-modellens område III med ændring af arbejdspraksis, idet den grundlægende identitetsopfattelse af sig selv som en, der kan lære at beherske engelsk var allerede lagt i folkeskolen.

7.4.1 Opsamling

De foregående afsnit bidrager til billedet af, hvorledes afslutningen af forløbet indvirker på industriarbejderne jf. det femte arbejdsSpørgsmål. Det var kun et fåtal af deltagerne, der deltog i den afsluttende prøve og dermed erhvervede sig dokumentation for erhvervede kvalifikationer. Fravalget af prøve står i kontrast til, at flere efterfølgende mente, at de havde haft fagligt udbytte af kurset – stoffet hang godt ved, hvilket formentlig hænger sammen med, at ingen var helt nybegyndere. Der var set fra lærerens synsvinkel ikke nogen faglige spredning mellem dem, der deltog i prøven, og dem der valgte den fra, som objektivt kan forklare fravalget. KursUSDeltagernes fælles disposition for lære nyt omfatter ikke nødvendigvis disposition hos alle for at deltage i prøven, som giver kursUSDeltagerne kvalificerende dokumentation for det faglige udbytte.

ImplementeringsbeStræbelserne begrænser sig til at notere kursUSDeltagelse på medarbejderens CV, men det er ikke dermed givet, at det har nogen effekt i medarbejderens arbejdsfunktioner eller vilkår. En enkelt lykkedes det for at positionere sig som kvalificeret til at skifte afdeling med henvisning til sit dokumenterede faglige udbytte.

7.5 Industriarbejderne og kursusforløbet

I dette kapitel har jeg gennemgået en række aspekter vedrørende kursUSDeltagernes habitus, kapitaler, sociale positioner, læring og positionering, jf. det andet forskningsspørgsmål.

Industrien er en blandet arbejdsplads, hvad køn angår, men de fleste af kursUSDeltagerne var kvinder med uddannelseskapital, som er begrænset til basale skolekundskaber, men samtidig har de en stor erhvervsfaglig kompetence, herunder nøglekompetencer in-

den for kommunikationskompetence, læringskompetence og selvledelseskompetence, samt desuden på social kompetence og demokratisk kompetence, som de besidder i middel til høj grad. Deres lokale forankring er udtalt. De har tendens til at positionere sig i dem-os-relationer i forhold til ledere og værkførere, og de har, bortset fra en enkelt, ingen erklærede ambitioner om eller tro på, at radikale forandringer i deres personlige position i arbejdslivet kan virkeliggøres. I praksis er industriarbejderne meget ansvarlige og selvledede i arbejdslivet, og de hører til blandt de mest velorienterede menige medarbejdere i virksomheden. Kursusdeltagernes habitus og disposition for at deltage og engagere sig i almen voksen- og efteruddannelse er udtalt. Hvad angår social position befinder 1 af industriarbejderne sig i E-rummet og 17 i H-rummet, se fig. 18.

I forhold til fagvalg var industriarbejderne selv initiativtagere og gik målrettet efter literacykompetencer i engelsk, der har aktuel nytteværdi med reference både til APV-modellens område I og II. Virksomhedsforlægning og lukket læringsrum for deltagerne er der gode erfaringer med i *Industrien*, men undervisnings- og læringsdiskursen svarede efter virksomhedsledernes og kursusdeltagernes ønske til singulære præstationsmodus, 'hyldevaren', man også vil finde på åbne VUC-hold. Den pædagogiske praksis var lærerstyret og med synlig pædagogik, hvilket kursusdeltagerne var tilfredse med. Kursusdeltagerne fik, hvad de havde forventet, og der var – bortset fra en enkelt fatal episode om nye kursusdeltagere og deres indflydelse på holdets faglige niveau, der fik enkelte af de gamle deltagere til at melde fra kurset – ingen konflikter i forholdet til VUC og lærerne. I princippet svarede den pædagogiske praksis til den overordnede ledelsespraksis, industriarbejderne er fortrolige med i arbejdslivet. Der var dog en del modstand mod at deltage i den afsluttende prøve. Det drive og den disposition, der fik kursusdeltagerne til at deltage i kurset kunne ikke hamle om med den symbolske vold, prøven er udtryk for – og stillet over for valget, valgte ca. halvdelen prøven fra på trods af lærerens opfordring og forsikringer om, at det ville gå godt. Det gjorde det også for de få, der deltog. Dog var der også et eksempel på, at karaktergivning ikke har generel objektiv sandhedsværdi, men er udtryk for eksaminandens standpunkt i den konkrete prøvesituation.

Der tegnede sig latente konflikter på de indre linier i virksomheden mellem medarbejderne og værkførerne omkring rettighederne til at deltage og de finansielle vilkår, som værkførerne kan forvalte i henhold til aktuelle forhold i den enkelte afdeling. De uens vilkår for at deltage skabte en del fortrædelighed blandt kursusdeltagerne.

Implementeringsaktiviteter er begrænset til at notere medarbejdernes deltagelse i efter- og videreuddannelse i medarbejderens CV. Effekter af kursusdeltagernes faglige udbytte var, at mange af kursusdeltagerne selv mente, at deres kompetencer i engelsk var

øget, dvs. der er tale om ændring i habitus, og en enkelt blev flyttet til en afdeling, hvor engelskkundskaber er et krav.

Sammenfattende kan læringen og læringsbaserede ændringer i industriarbejdernes habitus, kapitaler, sociale positioner og positioneringer opsummeres i følgende punkter:

- Uddannelseskapitalen er øget for de kursusdeltagere, som valgte at præstere gennem dokumenteret erhvervelse af bevis på almene kvalifikationer i engelsk, der refererer til singulær præstationsmodus
- Alle, der gennemførte kurset, har øget deres almene viden og færdigheder i engelsk, der refererer til singulær præstationsmodus
- Den faglige kapital er øget – ny almen kvalifikation og almen viden og færdigheder fremgår af personligt CV, der kan omsættes til ny faglig kompetencer i jobbet – industriarbejderne kan positionere sig som mere kompetente
- Ændringen i habitus omfatter øget præference/disposition for at omsætte almen kvalifikation og almen viden og færdigheder til faglig kompetence
- Alle har opnået en lille forbedring af deres sociale position gennem ændret kapitalkomposition og øgning af den samlede kapitalvolumen ved erhvervelsen af enten ny uddannelseskapital eller ny almen viden og færdigheder
- Én kursusdeltager har efterfølgende fået styrket sin sociale position i kraft af karriereskift
- Den grundlæggende positionering af kursusdeltagerne/medarbejderne som dominerede i forhold til lederne er uændret.

8. Case III – Rehabiliteringen

Analysen fokuserer i dette kapitel på kursusedtagerne i *Rehabiliteringen* og deres kursusforløb. Kapitlet er opbygget analogt med de foregående kapitler om *Skoven* og *Industrien*. Det er især APV-modellens aspekter omkring individuelle læringsforhold og socialt-kulturelle forhold, der danner rammen om fremstillingen. Første del af kapitlet drejer det sig om kursusedtagernes uddannelsesmæssige forudsætninger og socialt-kulturelle baggrund og sociale positioner. I anden halvdel af kapitlet sættes der fokus på selve kursusforløbet, undervisnings- og læringsdiskurser og samspillet mellem kursusedtagerne og spændingsfeltets øvrige agenter og agenturer.

Indledningen til kapitel 6 dækker også dette kapitel. Oplysningerne i dette afsnit bygger på de svar, som kursusedtagerne i mine cases har givet på spørgeskemaerne, se bilag 5, skema 6. Som omtalt i afsnit 4.2.2 er spørgeskemaerne udfyldt så tidligt i forløbet, som det har været praktisk muligt.

8.1 Medarbejderne i Rehabiliteringen – forudsætninger og social baggrund

Casen består af tre teams. Der var 18 kursusedtagere, gennemsnitsalderen var 43 år, den typiske skolebaggrund var på gymnasialt niveau, alle havde faglig uddannelse på faglært eller mellemlangt videregående niveau, og gennemsnitsancienniteten var 8 år i virksomheden. Virksomhedens chef og souschef deltog også i kurset, men de indgår ikke optællingen; de to ledere adskiller sig i øvrigt ikke fra medarbejderne på de nævnte parametre.

Af svarene på spørgeskemaet (bilag 3d) fremgår videre, at medarbejderne jævnligt deltager i faglige kurser, og at ideen om at oprette et forløb i S&K blev forelagt medarbejderne på et medarbejdermøde. Selve beslutningerne om at gennemføre kurset og virksomhedsforlægningen blev alene truffet af lederne efter drøftelse i MED-udvalget – men alle medarbejdere var enige om, at det var en god idé at kunne deltage sammen med sine kolleger. På spørgsmålene (i bilag 3d), om hvorvidt jobbet kræver øgede færdigheder i samarbejde og kommunikation, svarer alle ja, og om der er brug for at blive bedre til faget i fritiden, er svarene fifty-fifty. Det lærte mener de at få brug for i jobsammenhænge sammen med teamet, sammen med fagkolleger på tværs af teamene og sammen med klienterne.

Før-status på baggrund af ovenstående viser en gruppe rehabiliteringsmedarbejdere med solid uddannelseskapital både på det almene og det erhvervsfaglige område, og de har præference for aktivt at øge deres kompetencer i en jævnbyrdig alliance med deres ledere. Flere års anciennitet i det specialfaglige område er inkorporeret som stabilt fundament i medarbejdere og ledere. Den læring, de umiddelbart går efter, refererer til APV-modellen område II.

Alder, uddannelsesbaggrund, erhvervserfaring og jobanciennitet

Kursusdeltagerne i *Rehabiliteringen* havde den laveste gennemsnitsalder og laveste gennemsnitsanciennitet blandt kursusdeltagerne i mine cases, men en ren gennemgangslejr er der dog ikke tale om. I sammenligning med *Skoven* og *Industrien* er det dog slående, at jobancienniteten er lavere i *Rehabiliteringen*. Det forhold, at de ansatte i *Rehabiliteringen* har solide og efterspurgte faglige og videregående uddannelser, viser, at de har langt bedre muligheder end kursusdeltagerne i de to andre cases for at karriereudvikle sig gennem jobskifte. De ansatte i *Rehabiliteringen* var bevidst sat sammen i teams på tværs af både alder, uddannelse, erhvervserfaring og anciennitet. Det var netop dannelsen af tværfaglige teams, der havde bragt kurset på banen. Tidligere lå identifikationen og trygheden i monofaglige grupper – de sosu-uddannede i en gruppe, sygeplejersker i anden, ergoterapeuter i en tredje og fysioterapeuter i en fjerde gruppe, og endelig befandt *Rehabiliteringens* ene pædagog sig i sin egen faggruppe. De fem grupper kan i daglig praksis også opdeles i en plejegruppe, en terapeutgruppe og så pædagogen. Som nævnt i eksemplet med Camilla nedenfor legitimerer jobanciennitet og faglig erfaring en ny indbyrdes positionering mellem kollegerne i de forholdsvis nye tværfaglige teams, som også var rammen om det meste af undervisningen.

De sosu-uddannede i *Rehabiliteringen* har generelt kortere grundskoleuddannelse end kollegerne med mellemlange videregående uddannelser, jf. bilag 6, men det gav fx ikke anledning til differentiering i forhold til, hvem der skulle deltage i det forudgående hfe-modul i processkrivning; her deltog både sosu-hjælpere, sosu-assistenten og sygeplejersker, idet den samlede plejegruppe prioriterede samværet og omsorgen for klienterne højere end det at 'gå fra' til administrative og skriftlige opgaver, jf. afsnit 8.3.2.3, Generisk præstationsmodus. Det var ikke i sig selv kursusdeltagernes formodede mangler i skrivefærdigheder, der var adgangsbillet til kurset, men en fælles faglig animositet mod det at bruge arbejdstid til den type opgaver. Hermed positioneredes disse medarbejdere en bloc uanset uddannelsesniveau i forhold til de øvrige kolleger som nogen, hvis adfærd og holdninger, dvs. habitus, skulle ændres med reference til APV-modellens område I og II.

Specielt i *Rehabiliteringen* italesattes faglig erfaring som adkomst til at være i besiddelse af det, der er den dominerende fagkulturelle kapital, jf. citater med Jutta og Vera i underafsnittet om situeret læring, og som her af en forholdsvis nyuddannet og nytillkommen kollega:

"Camilla: Altså, det har været en stor udfordring, ja det har det. Der har også været noget, jeg måtte hjem at læse på. Men også bare det at starte på en

ny arbejdsplads for første gang efter man har fået en uddannelse, det er hårdt.

MKH: Hvordan har det levet op til dine forventninger?

Camilla: Jamen, jeg synes, det har levet fuldt op til mine forventninger. Der er selvfølgelig en startperiode, hvor man er meget usikker, og man er sådan meget tilbageholdende, og hvor det er lidt svært, ikke også. Så kommer man lige så stille lidt mere med ind i det og begynder at lære huset at kende og lære, altså, lærer de her forløb med de forskellige klienter. Også lære sine kollegaer at kende og hvor de står henne rent fagligt altså.” (Camilla, nyuddannet terapeut).

I *Rehabiliteringen* er netop forskellene i medarbejdernes uddannelsesbaggrund, erhvervs-erfaring og lysten til at arbejde med rehabilitering forudsætningen for, at de er blevet ansat.

”Så man kan sige, så rekruttere du jo også folk der gerne vil det. Og efterhånden så er vi jo kendt som en institution, som folk gerne vil arbejde på. På den måde så rekruttere du jo et personale, der gerne vil være der, kan man sige.” (Leder).

Den enkelte medarbejder ansættes qua sin monofaglighed, sin dedikation til sit fag og de særlige udfordringer, som arbejdsopgaverne i *Rehabiliteringen* byder på. Det kunne antages, at monofagligheden kunne have betydning for kollegernes indbyrdes positionering. I forhold til de skriftlige dimensioner i arbejdet placeres som nævnt ovenfor alle i plejegruppen uanset uddannelsesniveau i samme position. Monofagligheder bæres ind i de tværfaglige teams, men samtidig giver lang anciennitet anledning til at kunne optræde i en dominerende rolle i forhold til nyankomne kolleger, uanset at disse måtte være højere uddannet end en selv. Lang anciennitet og dermed stor erfaring i jobbet synes at kunne overtrumfe uddannelsesniveau.

Køn - lønmodtagere

Rehabiliteringen er en typisk kvindedomineret arbejdsplads. Lederen forklarede, at mænd (næsten) slet ikke søger ledige jobs på centret. Lederen anførte, at der er for lidt prestige og for dårlig løn som offentlig ansat menig medarbejder, dvs. i intervallet 20.000-30.000 kr./mdr. som i de foregående to cases. De forholdsvis få mænd, der er uddannet inden for omsorg og terapi, er i sportsverdenen, har egen klinik, underviser eller er ledere. Desuden forhindrer ligestillingsloven, at der eksplicit kan søges efter mænd. Der har dog i en enkelt kortere periode tidligere været ansat en mandlig fysioterapeut, hvilket lederen beskrev som en succes – men han var også en blød mand! – sagde lederen. Til gengæld var arbejdspladsen søgt på grund af sine mange faglige udfordringer for medarbejderne. Mange af medarbejderne kører over lange afstande for lige netop at kunne være ansat i

Rehabiliteringen. Ligesom i *Industrien* kan værdien ved arbejdet i *Rehabiliteringen* ses som kulturel kapital udtrykt som fællesskabsfænomen.

I den periode, jeg kom i *Rehabiliteringen*, var der overhovedet kun én mand ansat, og det var som pedel, hvorfor han ikke indgik i gruppen af kursusedtagere, som omfattede pleje-, omsorgspersonale samt terapeuter og pædagoger. En enkelt gang distraherede pedellen ufrivilligt undervisningen ved en varm sommerdag at slå græs med en håndskubbet motorplæneklipper lige uden for det lokale, undervisningen foregik i. Det var ikke støjen fra græsslåmaskinen, der distraherede de kvindelige kursusedtagere, men derimod det faktum, at pedellen er en overordentlig nydelig repræsentant for sit køn, og at han udførte græsslåningen kun iført shorts. Det førte til et par svedige bemærkninger blandt kursusedtagerne. Bortset fra dette intermezzo var køn fraværende som eksplicit tema i denne case. Alle kursusedtagerne var kvinder. Blandt deres klienter var der naturligvis mænd, men synsvinklen, som kursusedtagerne omtalte klienterne under, forekom kønsneutral. At være mandlig klient i et kvinde-behandlerteam blev ikke drøftet i min nærværelse. At være udelukkende kvindelige kolleger blev heller ikke drøftet. Det opleves formentlig af medarbejderne i *Rehabiliteringen* som et vilkår og ikke som et problem.

Etnicitet – dialekt – udkantsområder

Heller ikke i *Rehabiliteringen* stødte jeg på medarbejdere eller kursusedtagere med anden etnisk baggrund end dansk. Det må betragtes som et geografisk udkantsområdefænomen, idet der i de større byområder i Danmark findes uddannede personer med anden etnisk oprindelse end dansk både inden for omsorgs- og plejeområdet og inden for de terapeutiske og pædagogiske områder.

Også i *Rehabiliteringen* talte majoriteten af kursusedtagerne en dialekt, der er knyttet til lokalområder i regionen. Som nævnt kørte flere langt, for at komme på job, men deres sprog signalerede tilknytning til egnen. Majoritetsdialekten i hver af casene var knyttet til de landsdele i Jylland, som casene hver især er hjemmehørende i. Set i kapitalperspektiv er dialekt en kulturel kapital, der i lokalområdet kan signalere identifikation, tilhørsforhold og fortrolighed i forhold til de samarbejdspartnere, borgere og brugere, kursusedtagerne i erhvervsmæssig sammenhæng kommer i berøring med. Samtidig kan dialekten signalere distance til dominerende kulturer, der betjener sig af sprog, der er mere præget af rigsdansk.

Situeret læring

I sagens natur kan man ikke på samme måde, som når det fx gælder udvisningen af et træ i *Skoven*, diskutere en klients potentialer og deraf følgende omsorgs- og terapibehov hen

over hovedet på klienten, så derfor har teamene selv ansvar for at afsætte tid til drøftelser både af plejeplaner og deres indbyrdes samarbejdsrelationer. Fagligheden er specifikt rettet mod klienter med erhvervet hjerneskade, og det forventes, at alle medarbejdere uanset fag holder sig orienteret om specifikke faglige landvindinger på området. Lederen af centret omtaler sine medarbejdere som specialister, og det faglige selvværd er da også højt blandt de ansatte. I princippet er alle kollegerne fagligt kvalificerede til jobbet qua deres grunduddannelser og eventuelle efteruddannelser, men det forhindrer ikke, at nogen føler sig mere kompetente end andre. Det kan både skyldes flere års erfaring inden for området eller højere grunduddannelsesniveau. Det giver af og til anledning til gnidninger, og lederen er da heller ikke blind for, at processen med at etablere tværfaglige teams og ikke mindst at få dem til at fungere effektivt ikke er helt let:

” Jo, og det er der, jeg siger, at udfordringen i det her hus, det er det tværfaglige samarbejde. Det er altså ikke noget, der bare kommer af sig selv. Det er et kæmpearbejde og lang proces. Og det er da den, de også sidder med, tænker jeg, i deres team. Det er den, de har siddet med i teamet, og som jeg håber, de tør snakke om i den her proces. At de ikke har en ide om, at vi skal kunne det samme i de her teams, og vi skal alle sammen gøre det samme, men kommer frem til at tage udgangspunkt i teamets kompetencer. Uddele arbejdsopgaver efter fag og hvem er god til det her.” (Kirsten, leder).

Teamene er således dannet netop for at de skal udgøre en læringsarena for medarbejderne, så de i fællesskab kan optimere det faglige samarbejde.

Der har altid været et vist flow i udskiftningen af medarbejdere i *Rehabiliteringen*. Om dette flow blev øget efter kurset, kunne jeg ikke få oplyst, men under alle omstændigheder er der ofte nye kolleger, der skal læres op og føres ind i organisationens faglighed og teamsamarbejdet. Et år efter S&K-forløbet og en del udskiftninger blandt personalet senere lød det sådan fra Jutta, som er sosu-assistent og en af de gamle i gårde:

”Det gælder først og fremmest om at give de nye den faglige optræning. Dernæst gælder det om at finde ud af, at arbejde i team. Vi prøver, men det er svært at få teamene til at fungere. Det gælder fx forholdet mellem klienternes primærpersoner og de øvrige i teamet, som er sekundærpersoner. De sekundære skal have lov til at gå ansvarligt ind i primærpersonernes fravær. Det må være klienten før kollegaen. Ofte bliver primærpersoner vrede over, at andre har grebet ind i deres fravær og har ændret behandlingsplaner eller lignende. [...] Nye kolleger føler sig ofte trådt over tæerne, hvis andre i teamet laver om på en pleje eller træningsplan. [...] Men der er blevet mere respekt omkring plejepersonalets faglighed, fordi alle terapeuterne bortset fra én er skiftet ud.” (Jutta, sosu-ass.).

Jutta suppleres af sin ligeledes erfarne kollega, Vera, der er sygeplejerske:

”De nye kolleger er ofte for dårlige til at erkende omfanget af klienternes problemer. Det er ofte sket, at nye kolleger hen i forløbet har måttet indrøm-

me, at de ikke så, hvor dårlig klienten er. De nye har svært ved at distancere sig og se objektivt på klienten. Som fagperson skal man ikke være følelsesmæssigt involveret, som familiemedlemmer naturligt er. Det er svært at få teamene til at fungere på disse vilkår.” (Vera, sygeplejerske).

Jutta og Vera, som repræsenterer hver sit faglige niveau, italesætter begge en asymmetri mellem de gamle i gårde og de nyankomne. Det ulige forhold begrundes med erfaring. Hensigten er, at teamene skal forhandle sig frem til fælles løsninger, men hverken Jutta eller Vera er til sinds at give køb på deres erfaringer – den erfarne kan ikke lære af den nytilkomne – læringsarbejdet ligger (hovedsageligt) hos de nye kolleger. Jutta og Vera mener begge at sidde med viden, som nye kolleger er nødt til at acceptere sandheden i. Klassifikationen er således meget stærk. Teammøderne kan ses som rammesætning om en fælles læringsarena, hvor der foregår forhandlinger og praksislæring, og hvor deltagerne positionerer sig indbyrdes i forhold til erfaring, faglighed og personlig slagkraft.

Set i lederperspektiv er hierarkiseringen et efterslæb fra før flytningen til centrets nuværende domicil. Tidligere var monofaggrupperne meget mere lukkede om sig selv. Nyansatte skulle bevise, at de kunne noget, før de blev accepterede. Lederen fortalte, at hun selv blev anset for at være ny i 10 år. Lederteamet er derfor meget opmærksom på medarbejderteamenes indre liv. Lederne taler ofte om det psykiske arbejdsmiljø og påpeger overfor medarbejderne, at nye kolleger skal respekteres for de kompetencer, de kan tilføre huset: Man skal ikke anses for at være ny i evigheder. Det synes imidlertid som om medarbejderne bruger mange kræfter på at positionere sig indbyrdes, hvorimod positionering mellem ledelse og medarbejdere ikke tematiseres nær så højlydt af nogen af parterne.

I *Rehabiliteringen* er nøglekompetencen *sundhedskompetence* den bærende erhvervsfaglige kompetence. Citater og beskrivelserne i ovenstående viser, at i hvert fald *literacy*, *læringskompetence*, *social kompetence*, *kommunikationskompetence*, *demokratisk kompetence*, *selvledelseskompentence* samt *kreativ- og innovativ kompetence* er væsentlige nøglekompetencer, der skal besiddes i høj grad i *Rehabiliteringen*.

8.1.1 Opsamling

De foregående afsnit bidrager til billedet af rehabiliteringsmedarbejdernes habitus, kapitaler og sociale positioner, herunder baggrund, ressourcer, ønsker, behov, betingelser og barrierer, jf. det fjerde arbejdsspørgsmål. Den typiske rehabiliteringsmedarbejder i casen er en midaldrende kvinde med solid almen og erhvervsfaglig uddannelseskapital. Hun har ca. 8 års anciennitet i sin profession inden for rehabilitering. Økonomisk kapital, der hidrører fra arbejdslønnen, ligger i intervallet 20.000-30.000 kr./mdr. Ledelsesstrukturen er tydelig opdelt i en dem-os konstellation med de to ledere på den ene side og medarbej-

derne på den anden side. Samtidig er der dog en faglig jævnbyrdighed mellem medarbejdere og ledere, der er rundet af de samme professionsuddannelser. Rehabiliteringsmedarbejderen er forankret i sit regionale miljø, og hun har ambitioner om at skulle være med i den nyeste faglige udvikling på sit felt. I modellen for social position, jf. fig. 10, befinder 7 af rehabiliterings-

medarbejderne sig i

D-rummet og 11 i

A-rummet, fig. 19.

Fordelingen baserer

sig på, at sygeple-

jersker, ergo- og fy-

sioterapeuter, pæ-

dagoger og social-

rådgivere alle tilhø-

rer MVU-velfærds-

uddannelserne og sosu-assistenten og sosu-hjælperen er uddannede på EUD-niveau. Løn-mæssigt rangerer MVU'erne over sosu'erne.

Fagligheden udvikler rehabiliteringsmedarbejderen i sit daglige tværfaglige team-samarbejde, hvor hun samtidig ofte skal deltage i at sidemandsoplære nye kolleger. Nye kolleger forventes af de erfarne kolleger at indtage i rollen som perifere deltagere, hvis legitimitet ikke helt anerkendes. Teamorganiseringen fungerer som læringsarena for situ-eret læring, hvor kolleger i teamene forhandler implementering af nyeste faglige viden, der er knyttet til horisontale diskurser. I teamene positionerer kollegerne sig ud fra erfa-ring, faglig og personlig slagkraft. Arbejdspladsen er generelt et sted, hvor rehabilite-ringsmedarbejderen lærer nye ting, og man kan sige, at teamorganiseringen og det socialt-kulturelle læringsmiljø lægger stor vægt på den enkeltes læring. Mulighederne for faglig udfordring er det, der tiltrækker medarbejderne – som alle er kvinder. Faglige udfordrin-ger er ikke nok for mandlige kolleger – de vil også have en bedre løn. At være del af en kvindearbejdsplads optog i øvrigt ikke de interne diskussioner i teamene – heller ikke i forhold til de mandlige klienter. En bestemt kønsdominans på en arbejdsplads som *Reha-biliteringen* kan forekomme agenterne at være et vilkår, som, hvor arbitrært det end måtte være, ikke problematiseres i det daglige.

Rehabiliteringsmedarbejderen trækker i sit daglige arbejde på mindst otte ud af ti NKR-nøglekompetencer, som hun besidder i høj grad, og hun må således betragtes som indehaver af en sammensat kulturel kapital og som meget kompetent. Samlet set må den

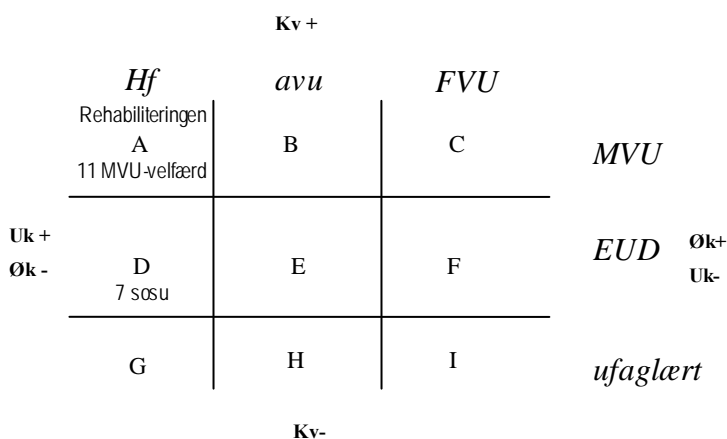


Fig. 19. Rehabiliteringsmedarbejdernes sociale positioner.

typiske rehabiliteringsmedarbejder i casen anses for at være blandt de fagligt førende i sin profession og hun har stærk præference for at engagere sig i al relevant voksen- og efteruddannelse såvel alment som erhvervsfagligt.

8.2 Før kurset

I de følgende afsnit sættes der som i *Skoven* og *Industrien* fokus på en række empirisk baserede temaer affødt af kursusforløbet og det pædagogiske arbejde samt af relationerne mellem spændingsfeltets agenter og agenturer. Undersøgelserne bygger på de samme antagelser som beskrevet i indledningen i afsnit 6.2.1.

8.2.1 Mål og forventninger

Kurset i processkrivning, som adresserer literacykompetencer, var kommet i stand på baggrund af, at nogle af medarbejderne brokkede sig over øgede krav til skriftlighed i jobbet, og faget S&K, der adresserer flere af NKR's nøglekompetencer såsom kommunikationskompetence, selvledelseskompetence, sociale kompetencer, kreative- og innovative kompetencer, demokratisk kompetence og læringskompetence, blev blevet hægtet på som en slags opfølgning:

"Jutta: Ja, det startede faktisk med, at vi er nogle i plejegruppen især, som absolut ikke er særlig glade for det her skrivning – alle de her forskellige statusudskrivningsbreve og så videre. Og da vi havde jamret os længe nok og højlydt nok og brokket os, og hvad dertil hører, så kom forslaget faktisk, om det her skrivekursus, vi var på foregående også på VUC.

MKH: Ja, så kom forslaget, men fra hvem?

Jutta: Fra vores boss simpelthen, om jeg syntes, det ville være en god idé, og det syntes jeg helt afgjort. Det er fordi, jeg har selv været med i MED-udvalget. Og da jeg har været én af dem, der nok har brokket mig allermest og allerhøjest, spurgte hun, om jeg syntes, det måske kunne være en god idé, om jeg troede, at det skulle lægges frem. Og det syntes jeg bestemt. Og der var virkelig opbakning omkring det. Så det fik vi [...] Det var hele plejegruppen på. Og så kommer det her kursus faktisk som en opfølgning efter det andet under samme hat. Så sådan er det egentlig kommet i stand. Men det startede simpelthen med klagen over skrivning.

MKH: Og så har det så udviklet sig til, at det også skulle være med til at styrke teamdannelsen eller teamstrukturen?

Jutta: Ja, det det må være, altså. Jeg ved ikke, hvordan det så decideret er kommet på, men det må så have været et tilbud mere inde fra VUC, som har kunnet bygges op omkring det videre.

MKH: Men har der været samme positive opbakning til den del af kurset?

Jutta: Ja, det har jeg fornemmet, altså, fordi her er jo så terapeuterne også kommet med, og de var jo ikke med på det første kursus."

(Jutta, sosu-ass.).

Initiativet kom fra plejemedarbejderne, og ledelsen greb chancen i samarbejde med VUC til samtidig at gøre noget for at styrke samarbejdet internt i de tre forholdsvis nyetablerede tværfaglige teams. Lederen havde ønske om, at medarbejderne i højere grad kan få øje

på kollegernes kompetencer og styrker, herunder også, at alle tager deres del af slæbet med de skriftlige byrder – i teamene skal alle trække på samme hammel og beherske literacykompetencer.

”Al den planlægning og dokumentation, som kræver skriftlighed, som kræver mødetid, det skal også indarbejdes. Og det er en organisationsændring, fordi det har været en organisation ... Man har passet klienterne. Man skal regne med, at man har taget sig af dem, og det at gå fra en klient, det har været ... Det har ikke været ordentligt. Det har sådan været, at man skulle snige sig lidt til at gå ind ... Så det en kulturændring at ændre, at skriftlighed, i hvert fald for plejegruppen, er lige så værdifuld som plejeopgaven. Og det er det, de har brugt det første kursus i skriftlighed til, ja.” (Leder).

Lederen mente, der var behov for kulturelt baserede organisatoriske forandringer, og desuden så hun nogle fagkulturelle forskelle og udviklingspotentialer i medarbejdergruppen:

”At plejegruppen og ergo- og fysioterapeuter, de er stadig rundet ud af sundhedssystemet, så bagagen og kulturen og brillerne, de er tættere på hinanden, selvom der også der er nogle konflikter eller nogle potentielle konflikter, ikke. Så pædagoger har en anden base. Altså, vi snakker lidt om tit, at som sundhedspersonale har man meget fokus på fejlene, ikke. Altså, fordi vi skal arbejde med noget, operere noget. Hvor du som pædagog har fokus på ressourcerne. Og det er netop det der skal være komplementerende, tænker jeg. Men det bliver nogle gange modsat rettet.” (Leder).

Ledernes forandringsperspektiver er således at få fagkulturer, der fokuserer på direkte klientkontakt i henholdsvis et fejl-deficit-perspektiv og i et ressourceperspektiv til at smelte sammen med indirekte klientkontakt i et dokumentationsperspektiv. Her vil arbejdet med en række af NKR-nøglekompetencer (selvledelseskompetence, samarbejdskompetence, sociale kompetencer, kreative- og innovative kompetencer og demokratisk kompetence) være nyttige blandt medarbejderne, jf. også de følgende leder-citater.

Når den pædagogiske ressourcefokusering ikke trænger sig på for medarbejderne, mener lederen, det hænger sådan sammen: *”Det, jeg tror, er svært, det er, at der kun sidder én pædagog i teamene”* (Leder). Det er en forholdsvis ny faglig kompetence, som lederen indtænker i den samlede kompetenceprofil for sine medarbejdere. Det er en central hensigt set i ledelsesperspektivet at få medarbejderne til at komplementere hinanden i teamene.

”Altså udfordringen i det her hus, det er det tværfaglige samarbejde. Det er altså ikke noget, der bare kommer af sig selv. Det er et kæmpearbejde og lang proces. Og det er da den de også sidder med, tænker jeg, i deres team. Det er den, de har siddet med i teamet, og som jeg håber, de tør snakke om i den her proces. At de ikke har en ide om, at vi skal kunne det samme, i de her teams, og vi skal alle sammen gøre det samme, men kommer frem til at tage udgangspunkt i teamets kompetencer. Uddele arbejdsopgaver efter fag og hvem er god til det her.” (Leder).

I sig selv kan teamorganiseringen ses som en måde at uddelegere ansvar på. Medarbejderne stillede sig imidlertid tvivlende overfor, hvorvidt det ville ske. Ville lederne reelt uddelegere ansvar til teamene, fx for planlægning af de regelmæssige møder mellem de enkelte team og lederne?

"Vi er kommet frem til, at vi gerne vil være mere selvstyrende. Vi vil gerne have, at vores chefer holder sig lidt afventende i stedet for sådan at komme med for hurtige løsninger ... at vi sådan lige får lov til at selv se på nogle ting. Så det er vores mål, at vi kan få skubbet dem lidt i baggrunden. Og fra starten af det her kursus ... Én, jeg tror vi havde været på én gang eller sådan noget, der havde vi vores månedlige teammøde. Og der var ... Normalvis at dagsordenen til teammødet, der har chefen været med ind over. Og den blev lavet uden chefen. Fordi da var det allerede begyndt at røre på sig, at vi vil altså selv have lov. Vi kan godt, så den blev lavet udenom. [...] Altså, vi tænkte bare: Det kan vi da godt selv. Altså, så lige pludselig var hele teamet oppe på mærkerne om at få afleveret til dem [de kolleger, MKH], der skulle lave dagsordenen, at endelig fodre dem sådan, at de vidste, hvad de skulle gøre, og så blev den lavet. [...] Ah, sådan nogle ting kan vi altså godt selv klare. Vi kan godt skubbe dem [lederne, MKH] lidt i baggrunden. Og så må de afvente, at vi kommer og beder om hjælp, hvis vi ikke kan klare tingene."
(Jutta, sosu-ass.).

Når man kigger i citaterne ovenfor og ser, hvad lederen og medarbejderen udtrykte af ønsker og forventninger til opgaveløsningen i teamene, så er der ganske høj grad af overensstemmelse. Det virker som om, det er lettere for begge parter at udtrykke det over for mig som tredje part end direkte over for hinanden. Medarbejderne har selv et stykke ind i kurset ikke ubetinget tillid til egne evner – lederne må gerne være der i en slags bagstopperfunktion – og endnu mindre tillid til, at lederne rent faktisk vil uddelegere (noget af) ansvaret for teamsamarbejdet. Deres habitus virker mere usikker, end deres kapitaludrustning kunne give forventning om.

Kun én af medarbejderne, Jutta, havde hørt om den del af kurset, der handler om S&K, før det blev besluttet, at det skulle iværksættes. Det gjorde dog ikke skår i medarbejdernes tilgang til at være kursusdeltagere. Modsætninger mellem ledelse og medarbejdere gik i *Rehabiliteringen* ikke på synet på kurser og efteruddannelse. Kurser opfattes af både ledelse og medarbejder som en naturlig del af arbejdslivet, og der er en stærk tradition for, at alle, både ledere og medarbejdere, deltager i et hav af faglige kurser, så det er en inkorporeret disposition, at kurser og efteruddannelse er noget, man deltager i. Nogle kurser drøftes forlods mellem den enkelte medarbejder og ledelsen, mens andre kurser suverænt kan bestemmes af ledelsen. Kollegerne havde ikke indbyrdes drøftet forventninger, behov eller lignende på forhånd. Der var, som Jutta bekræftede i citatet ovenfor,

positiv opbakning til kruset fra medarbejderne, og de personlige forventninger lignede rammen rundt det, som Camilla gav udtryk for:

”Jamen, altså jeg har da forventet, at jeg ligesom kom til at fungere i det team. At man fik nogle redskaber til at kunne – altså, hvad skal man sige, gøre teamarbejdet gunstigt.” (Camilla, terapeut).

Der kan i Camillas formulering ikke spores nogen modsætning til de ønsker og forventninger til S&K-kurset, som ledelsen spillede ud med, og begge parter har fokus på, at kurset er nyttigt i forhold til at få teamsamarbejdet til at fungere. Der synes at være bred enighed om en kursus-diskurs: Kurser er svaret nærmest på alt, også selv om man ikke selv har stillet et spørgsmål. Det gør det let at være VUC-lærer i *Rehabiliteringen*:

”... jeg ved ikke, hvad jeg ellers skal sige om det der med at være her, sådan. Altså, det er jo ikke svært. Jeg ved, du [kollegaen] har haft nogle andre oplevelser på andre virksomheder, hvor det er langt vanskeligere, fordi det er et andet miljø og en anden kultur. Altså, på en eller anden måde ligner kulturen her jo på nogen områder vores egen kultur, ikke?” (Karen, VUC-lærer).

Forventningen for alle parter refererer til forandringer i og styrkelse af teamsamarbejdet og dermed til læring og identitetsændring med reference til APV-modellens område II.

8.2.2 Planlægning – fagvalg – information – regulering af deltagelsen

I *Rehabiliteringen* gav fagvalgene sig selv, eftersom det var skriftlig dokumentation og udviklingen af teamene, der var på ledelsens dagsorden, og det lokale VUC har S&K som fast bestanddel af deres erhvervsrettede udbud. Det var ifølge lærerne ledelsen, der besluttede, hvordan kurset skulle være. Medarbejderne blev orienteret på personalemøder om det kommende kursus. Lederen mener, at det er en ledelsesopgave at påtage sig at tilrettelægge kurser – medarbejderne skal yde i forhold til klienterne. Derfor deltog medarbejderne ikke i planlægningen af kurset, men de var positive over for det både ifølge lederen og deres egne udsagn, jf. ovenfor.

I *Rehabiliteringen* kan man kun sende alle i et team på kursus samtidig, når der samtidig er erstatningsarbejdskraft at trække på, for klienterne kan ikke overlades til sig selv. Ledelsens planlægning blev derfor særdeles omfattende, fordi det indebærer, at projektet skulle afvikles som rotationsprojekt, der samtidig oplærte erstatningsarbejdskraft, som er AF-finansieret med løntabsgodtgørelse.

Forud for kurset i *Rehabiliteringen* udarbejdede VUC-lærerne en informationsfolder om kursets formål, tilrettelæggelse og indhold. I mine tre cases er dette det eneste tilfælde på særligt udarbejdet informationsmateriale, men i KOM-UD-projektet i øvrigt er der flere eksempler på skriftligt informationsmateriale. Det fremgår af informationsfolderen i *Rehabiliteringen*, at det er VUC, der står bag, og at der er fokus på teamarbejdet.

Beskrivelsen af det faglige indhold er tæt knyttet til dette bestemte rehabiliteringscenter. Kursusdeltagerne blev bl.a. informeret om, at de ville få udarbejdet en personlig teamrolleprofil, som bygger på en personlig besvarelse samt på kollegernes oplevelse af hinanden. Det bemærkes i folderen, at det ikke er muligt at konstruere negative svar, og at der desuden ville blive udarbejdet teamprofiler og en organisationsprofil. Folderen satte ramme om, hvilke forventninger man kunne have som kursusdeltager, og samtidig tog den brodden af eventuelle modsætninger og/eller forbehold, som kursusdeltagerne måtte have mod at deltage i kurset. Det skriftlige informationsmateriale signalerede således en indbyrdes harmoni mellem alle parter på arbejdspladsen.

I *Rehabiliteringen* var det en tjenestepligt for medarbejderne at deltage. Hele ideen med kurset ville være faldet til jorden, såfremt enkelte medarbejdere kunne have meldt fra. Retfærdigvis skal det siges, at ledelsen var opmærksom på medarbejdernes trivsel, og enkelte kursusdeltagere fik efter individuel aftale med ledelsen mulighed for at undlade at deltage i dele af kurset (se også afsnit 8.3.2, Konflikter og modstand).

8.2.3 Opsamling

De foregående afsnit bidrager til billedet af hvordan rehabiliteringsmedarbejderne forholdt sig til planlægningen af kursusforløbene, jf. det femte arbejdsspørgsmål. På baggrund af utilfredshed blandt plejepersonalet vedrørende opgaver med skriftlig dokumentation identificerede ledelsen to uddannelsesbehov og tog sig af planlægningen af kursusforløbet sammen med VUC. Det første uddannelsesbehov vedrørte skriftlig dokumentation, hvor læringen referer til literacykompetencer og APV-modellens område I og II. Det andet uddannelsesbehov vedrørte potentielle konflikter mellem sundhedsfaggrupperne og den pædagogiske faggruppe, som har afsæt i fagkulturelle forskelle. Løsningen var S&K, som det lokale VUC har erfaring med i erhvervsrettede sammenhænge. Her refererer læringen først og fremmest til APV-modellens område II. De valgte kursusforløb har nytte-værdi for både ledere og medarbejdere.

Kursusforløbets karakter af tjenestepligt, og ledelsens rolle i planlægningen blev ikke anfægtet af medarbejderne, tværtimod var der stor anerkendelse blandt medarbejderne for ledernes arbejde – også for at sørge for rotationskolleger – men medarbejderne havde mistillid til, om lederne reelt var parate til at uddelegere ansvar til teamene, samtidig med at medarbejderne gav udtryk for, at lederne skulle være der til at tage over, såfremt medarbejderne måtte give op. Medarbejderne positionerer sig hermed i en dem-os-relation i forhold til lederne.

VUC var i den indledende fase aktivt med på banen vedrørende informationen om S&K-forløbets specielle tilpasning til arbejdspladsens teamorganisering. Informationsma-

terialet var med til at stimulere harmoniforståelsen mellem medarbejdere og ledere om kurset, ligesom informationsmaterialet lod udarbejdelsen af teamrolleprofil fremstå som et ufarligt element i kursusforløbet.

8.3 Undervejs i forløbet

I dette afsnit er fokus på aktiviteterne under kursusforløbet og de relationer kursusedtagene involveres i.

8.3.1 Virksomhedsforlægning

Der var både praktiske omstændigheder og indholdsmæssige overvejelser bag beslutningen om at gennemføre hovedparten af undervisningen i *Rehabiliteringens* egne lokaler. Det forudgående modul i processkrivning for plejepersonalet var gennemført på VUC, som ligger 4 km fra *Rehabiliteringscentret*. For det efterfølgende modul i S&K for hele pleje-, terapeut- og pædagoggruppen viste det sig, at der dårligt var plads til på VUC. Lærerne og lederne i virksomheden blev hurtigt enige om, at det langt ville være at foretrække, at S&K kom til at foregå på arbejdspladsen. Som beskrevet i vignet 8.3.2.1 foregik det meste af undervisningen i *Rehabiliteringens* mødelokale, et hjørneværelse, hvor der er plads til en 8-10 personer rundt om et conferencebord. Stolene er komfortable med arm-læn. To af væggene har vinduer og en dør ud til et haveanlæg. På en væg er monteret en mindre tavle. Lærerne medbragte selv bærbar pc med powerpoint og fremviser – billederne blev eksponeret på en hvidmalet væg for enden af conferencebordet. Efterhånden som kurset skred frem, blev der på væggene hængt plancher, som illustrerede rollefordelingen i teamene mv. Når der var behov for det i undervisningen, kunne der bookes pc'er til alle medlemmer i dagens team i virksomhedens edb-um. Det skal i øvrigt bemærkes, at uanset hvor S&K-forløbet fysisk skulle have fundet sted, så ville det af hensyn til indholdet i undervisningen være essentielt, at det foregik i et lukket læringsrum (på et lukket hold) ligesom forløbet i processkrivning, der foregik på VUC.

Selv om det ikke var planlagt og gennemtænkt fra begyndelsen, så var der set fra lederens synspunkter mange fordele ved at have kurset til foregå i eget hus:

"Men jeg tror, det var et eller andet med, at vi havde faciliteterne her også ... Og så egentlig også, jeg tror faktisk, når jeg sidder og tænker over det, så planlagde vi det jo først efter, vi havde kørt skriftlig kommunikation, altså. Der gik vi jo først ind i tilrettelægningsen af det, og vi kunne jo se, at det var godt, at de havde lektiedag her. Altså, ét var, at de gik til den undervisning, de skulle modtage, ud af huset, det var fint nok. Men der, hvor de sad og arbejdede med deres lektier, der sad flere af dem her og arbejdede. De fik jo afsat timer til lektier, hvor de gik ind i studierummet og arbejdede. Og det vil sige, at det blev praksisnært. Det blev meget praksisnært. Selv dem, der kunne sidde og arbejde hjemme, de foretrak også at sidde her ind imellem. Det var i hvert fald vores ... og derfor: Jamen, hvis det er det her rum og det her

lokale, deres teammøder foregår – det er her, deres team fungerer. Så tror jeg, det var en eller anden ide. Jamen, så er det de rammer, hvor de egentlig skal udvikles.

[...]

... vi har faktisk haft et teammøde, men der var de ikke nået så langt. At den åbenhed, som jeg tror kommer i deres egen proces, den formår de at bære herind i. Så det er ikke noget med, at de sidder oppe på VUC og får noget undervisning og går i noget gruppearbejde. Det er også fint nok. Og så går de tilbage til en hverdag her, hvor alting ikke kan lade sig gøre. Ting kan jo lade sig gøre, ser de jo på stedet. Fordi de er her. Og det er jo også inspirerende, at materialet hænger her. Det er dødsinspirerende også for os ledere. Vi kan jo ikke lade være med at gå og kigge. Hvad er det for en cirkel, teamet har fået tegnet? For vi har også vores billede af teamet, og vi har jo helt klart vores billeder af ... De er hver sit sted.” (Leder).

Bemærkningen om, at det var inspirerende for lederne at kunne følge med i kurset, er central. Lederes engagement i medarbejdernes kursus skærpes hermed mens kurset kører, samtidig med at deres mulighed for at medvirke i efterfølgende implementering øges, når de har indsigt i kursets indhold og resultater. Lidt længere fremme i samtalen tilføjede lederen, at medarbejderne var gode til at skille kursustid og arbejdstid. Der var selvfølgelig nogle kursusedtagere, der var fristede til at kigge ind i deres kontor, når der blev holdt pause, men ledelsen var bevidst om, at kursusedtagerne ikke måtte forstyrres i kursustiden. Det blev højt til et par ord i en pause eller en lille gul seddel, sagde lederen.

De to lærere på kurset bakkede helt op om lederens opfattelse. Lærerne fandt, at alting fungerede på kursets præmisser, og det var meget vigtigt, pointerede de. Deres erfaring var, at det forstyrrer meget, hvis deltagerne bliver udsat for store forandringer i forhold til deres daglige rutiner.

Kursusedtagerne var mestendels enige med ledelsen og lærerne i, at det fungerede udmærket. Dog var der enkelte dråber malurt i bægeret. En af kursusedtagerne bemærkede, at på det praktiske plan var det godt, at man kunne køre det sædvanlige sted hen – men på det mentale plan kunne man let fristes af jobbet aktuelle krav, dvs. de små beskeder og gule sedler. Selv om der var enighed mellem ledelse og medarbejdere om at respektere kurset, så er der ingen tvivl om, hvad der er vigtigst, når noget brænder på blandt klienterne. Så kunne fokus på kurset let mistes. Mødelokalet var heller ikke optimalt som undervisningslokale, hvis man skulle bedømme det efter en fysioterapeutisk målestok: Man risikerede at komme til at indtage ”sjove” stillinger, når man skulle se på tavlen etc. En anden kursusedtager fortalte, at hun forlods ville have foretrukket at være på VUC. Men fx havde forplejningen i modsætning til forholdene på VUC været fin på arbejdspladsen med servering af kaffe, kage og frugt, jf. vignet 3.1.6. I det hele taget var der meget bedre service på arbejdspladsen. På VUC var der ingen service. Så set i kursusedta-

gerperspektiv var alt ved kurset rigtig positivt. Der var en fin og afslappet atmosfære og god tid til smalltalk. I det hele taget var det *"kanongodt"* at være sammen med sit eget team hele dage ad gangen, mente kursusdeltagerne.

8.3.2 Undervisnings- og læringsdiskurser

Undervisningen blev gennemført som to-lærerordning, hvilket var konsekvens af skema-tekniske forhold på VUC. Ordningen betød, at de to lærere havde fælles interesse i sammen at planlægge tilrettelæggelsen og fordele det faglige indhold mellem sig. Den ene lærer kendte flere af kursusdeltagerne fra det forudgående forløb i hfe-processkrivning og var involveret i den overordnede styring af KOM-UD-forløbet, og den anden lærer var er-faren underviser i S&K og havde forestået etableringen af den konkrete aftale med *Reha-biliteringen* om forløbets overordnede tilrettelæggelse og indhold. I mit dobbeltinterview med lærerne kom det frem, at de udnyttede samarbejdet til at drøfte problemstillinger vedrørende fagets indhold og niveau i relation til forventningerne fra virksomhedens leder og kursusdeltagerne og KOM-UD-konceptets muligheder. Det betød, at udviklingen af det voksenpædagogiske miljø omkring faget nød fremme, idet hver af de to lærere besad viden, som den anden kunne drage fordel af i sin del af forløbet.

Som led i undervisningen på processkrivningsforløbet havde kursusdeltagerne skrevet lidt om deres arbejdsplads, jobfunktioner, og hvad de selv kunne udvikle sig ved, så her blev arbejdspraksis trukket ind som emne i episteme/theoria-læring, men efter lærernes udsagn, blev oplysningerne herfra ikke inddraget direkte i S&K-forløbet. Ud over viden om kursusdeltagernes uddannelsesbaggrund via deres titler, som fremgik af tilmel-dingslisten til kurset, havde lærerne på et planlæggende møde spurgt til arbejdsgange, kli-entforløb, teams, samtaleforløb med klienter og pårørende, breve – dvs. hele processen omkring en klient. Lærerne udtalte samstemmende, at denne viden gav dem tryghed i startfasen af S&K-kurset, og at der var kontakt med kursusdeltagerne med det samme. Det var endvidere lærernes opfattelse, at forskelle i kursusdeltagernes uddannelesmæssige baggrunde, jf. afsnit 8.1., ikke kom til at betyde noget i S&K-undervisningen. Ledel-sen havde på forhånd orienteret lærerne om, at alle kursusdeltagerne var på et højt fagligt niveau – og lærernes oplevelse var, at det passede, og at kursusdeltagerne udviste høj grad af selvbevidsthed.

"... Det er sådan noget jeg har tænkt på. Det er jeg lidt overrasket over. Jeg glemmer det. Jeg har sådan tænkt på forhånd, at nu skal du være meget be-vidst om det – de forskellige uddannelsesmæssige baggrunde og sådan noget. Det glemmer jeg lynhurtigt. Og det er nok fordi, vi graver os forholdsvist hur-tigt ind i arbejdspladsproblematikken." (Karen, lærer).

Som det ses, var der tæt kontakt mellem lærerne og ledelsen, inden S&K-forløbet gik i gang.

8.3.2.1 Vignet – S&K i Rehabiliteringen

Timerne foregår i Rehabiliteringscentrets mødelokale, som på kursusdagene gør det ud for undervisningslokale, og af Superteams seks medlemmer sidder de fire på deres sædvanlige pladser rundt om konferencebordet – de øvrige to er fraværende. Læreren, Karen, sidder for bordenden, og hun har sin bærbare pc fremme og en projektor, som kan projicere hendes power points op på den hvide væg ved den modsatte bordende. På væggene hænger i øvrigt en del plancher, som hver af de tre teams har udfyldt vedrørende deres roller og teams stærke og svage sider. Plancherne hænger der i hele kursusperioden, så alle – også ledelsen – har kendskab til indholdet og udviklingen i hinandens plancher.

Undervisningen begynder kl. 8, og Karen tager fat på gennemgangen af den nyere samfundsudvikling og introducerer også Kolbs læringscirkel som baggrund for dagens bid af team-rolle-udviklingskonceptet.⁵¹ Undervejs er der lejlighed til, at deltagerne kan spørge ind og bringe eksempler fra egen erfaringsverden i spil. Fokus for teamudviklingskonceptet er i dag rettet mod en række stadier, som teamsamarbejde typisk gennemløber, og Karen fortæller, hvordan de skal bruge Team-performance-planchen, som også allerede hænger på væggen. Karen tager af sted kl. 10.30 umiddelbart efter formiddagens undervisning. På vej ud af døren minder hun deltagerne om, at de skal huske at spise frokost sammen, og at de skal afsætte lidt tid til slut til BIG-rapporten, som er deres tilbagemelding til læreren i Fronter om dagens forløb.⁵²

Der bliver lidt stille, efter at Karen er gået. Helle lukker døren op ud til græsplænen, så vi kan få lidt frisk luft ind. Stilhed. Så siger Vera, at hun synes Superteam er mange steder på en gang i forhold til performance-planchen. Det bliver startskuddet til at alle siger lidt om, hvordan de hver især umiddelbart tænker om deres eget teams performance. Der kommer ret mange konkrete erfaringer og oplevelser på bordet, og der er mange følelser og engagement i spil. En af konklusionerne er, at teamet har svært ved at være loyale over for egne beslutninger. Der er også problemer med en kollega uden for teamet, som har en evne til at falde alle i ryggen. Og hvad betyder det for teamet, at der er nyansatte kolleger iblandt? Ja, ærlig talt, så er det med til at bombe udviklingen tilbage! Men hvor er det rart, at teamet nu har chancen til at snakke om tingene.

Stemningen letter lidt ved det udsagn, og Helle siger, at nu er det da vist frugttid. Hun rejser sig og lukker døren op ud til gangen – men øv, dagens frugt har de vist allerede spist, der står i hvert fald ikke noget rullebord med ny frugt uden for døren.

Så er det vi-og-os-følelsen, der allerede er etableret, som får nogle bemærkninger. Hanne rejser sig og går hen og lukker døren, som Helle har ladet stå åben. Alle har svært ved at se sig som medlem af et af de andre teams.

Der er ved at blive mere struktur på drøftelserne i forhold til dagens opgaver, og Camilla begynder at notere nogle stikord ned. Så er det rollen som teamkoordinator, der går på skift mellem teammedlemmerne, der skal vendes. Der er flere, der ønsker mere supervision fra kolleger, der føler sig mere fortrolige med den opgave. Det løber ud i diskussion om, hvor teamet er på performance-modellen. Helle finder to poser slik frem fra tasken, og hun sender poserne bordet rundt. Alle forsyner sig. Lidt efter er det noget knas i forholdet til ledelsen, der optager diskussionen. Men også internt i teamet er der problemer med idyllen. Hvordan med åbenhed og ærlighed – især hvis der er mangel på venlighed? Og hvordan med nøgtern faglighed overfor social hyggeadfærd?

⁵¹ Konceptet er et professionelt teamudviklingsmateriale, som en af forløbets lærere er certificeret til at arbejde med.

⁵² BIG = Brillant, Intelligent, Glemt. Fronter er VUCs Internetbaseret konferencesystem.

Der er gået 1½ time, og det er tid til frokost. Alle går ind i frokoststuen, og vi finder vores madpakker og bøtter med salat frem. Samtalen drejer væk fra teamet og hen på almene emner af mere eller mindre fælles interesse.

Efter frokostpausen er det spørgsmål om tid, der kommer op. Der er en uheldig tendens til, at tidsplaner skrider. Hanne er fortalende for, at det at kunne overholde aftaler og tider er vigtige faglige kompetencer. Camilla fremhæver, at der jo kan være gode grunde til, at tingene skrider lidt undervejs – man skal jo kunne tage hensyn til både det ene og det andet hos klienterne.

Alle er gået i gang med at notere svar på dagens opgaver på deres eget notatpapir, og der grines afværgende, når der kommer forslag til, hvem i teamet, der sædvanligvis påtager hvilke roller. Når erfaringer med bestemte klienter bringes op, så udløser det mange kommentarer bordet rundt – alle har noget at tilføje. I øvrigt er der det med flowet af klienter, at det både bidrager til, at der kan skabes ny viden, og samtidig skærper flowet kravene til teamets faglige viden. Hver ny klient er unik og har sine behov og potentialer.

Lidt i to bliver teamet enige om at holde kaffepause. Stemningen bliver lidt løssluppen hen over kaffen og kagerne. Der falder nogle bemærkninger om ledelsen. Bemærkningerne er vist ikke helt harmløse. Karens opgavesæt kan ikke vrides mere. Teamet tager fat på at læse teksten til en case, som Karen også har lagt til dem. Casen handler om, hvordan dårligt samarbejdsklima kan akkumulere. De når ikke at blive færdige med læsningen, inden Karen vender tilbage.⁵³

Karen afventer, at de får læst færdig og beder så om tilbagemelding på arbejdet i hendes fravær. En af de ældre i gårde bringer skismaet mellem novicer og erfarne op, og at det er meget fint at have tid til at tale sig ind på hinanden her under kurset. Karen noterer på tavlen konklusioner vedrørende teamets styrker og problemer, hvad er afklaret, og hvad er uafklaret og ikke mindst, hvad teamet skal tage handling på. Undervejs kommer teamets forhold til ledelsen op. Hvis kurset skal have relevans, så er det ikke kun teamene, der skal ændre sig, men også ledelsen. Karen forsøger at få nogle konkretiseringer fra teamet, men ingen bider rigtig på. Karen foreslår, at de måske mangler at drøfte det grundlæggende syn på klienterne. Hanne bider på. De er nok enige om målene, men ikke om processerne. Stemningen koger op. Et eksempel fra hverdagen viser, at teammedlemmerne ikke takler det samme problem ens. Hvor den ene hurtigt konfronterer en kollega med en uhensigtsmæssig adfærd, der lader en anden sig gå på i årevis og ophober i stedet irritation. Hanne plæderer for realistiske mål, og Vera tilføjer, at de ikke skal være for ambitiøse i teamet. Helle runder af med at konstatere, at de har brug for meget tid i teamet til at etablere et fornuftigt samarbejde.

Dagens afsluttende BIG-rapport tastes ind af Helle på baggrund af Camillas notater.

8.3.2.2 Liberalt/progressiv kompetencemodus

KOM-UD-forløbet i *Rehabiliteringscentret* var helt anderledes, end det der foregik i *Sko-ven* og i *Industrien*. Faget S&K var tilrettelagt som standardforsøg, og det faglige indhold var sat sammen efter det behov, ledelsen af centret udstak for at udvikle centrets tre tværfaglige teams. De tre teams havde hver en undervisningsdag om ugen med identisk tilrettelæggelse, som en af forløbets to lærere stod for. Forløbet strakte sig over fem uger plus en fælles intro-dag for alle teams og ledelsen samt et fælles afslutningsdøgn på et kursuscenter i oplandet. På teamdagene var der indlagt kollektive selvstudietimer, hvor teamene arbejdede uden lærer.

⁵³ Karen har i den mellemliggende tid været inde på VUC i den anden ende af byen og har undervist der.

I princippet var der tale om S&K tilrettelagt som standardforsøg på meritniveau G. I praksis mener jeg, at niveauet var en del højere, idet der blev inddraget fagstof, der sædvanligvis først introduceres på stx, hf eller videregående uddannelsesniveauer. I vignetten ovenfor arbejdes der fx med Kolbs læringscirkel, en anden dag var Luhmann på banen – begge teoretikere, som sædvanligvis først vil være del af pensum på videregående uddannelser. Kursusdeltagerne fik desuden tilbudt artikler og kapitler på højt teoretisk niveau, og enkelte tog disse materialer med hjem til selvstudium. I KOM-UD-projektets kvalitetsudviklingssammenhæng er der specifikt blevet arbejdet med netop at videreudvikle S&K til hf-niveau (Skipper & Bilenberg 2005), og lærerne har haft mulighed for at inddrage overvejelser herfra i deres planlægning. Hvad angår rekontekstualiseringen af S&K på meritniveau G i det Undervisningsministeriet, jf. afsnit 5.6.1, reproducerede lærerne uddannelsesdiskursen og uddannelsesorganiseringen til en undervisnings- og læringsdiskurs, som matchede kursusdeltagernes behov for undervisning på et højere niveau, end faget er designet til på ministerielt plan. Den pædagogiske praksis harmonerede med, at man, jf. afsnit 5.6.1, måtte forvente at finde et integrationskodet og svagt klassificeret fag, som handler om relationer mellem mennesker, der er involverede i hinandens arbejdsliv. Kursusdeltagerne skal selv være en del af fagets genstandsfelt, ligesom ledelsesformer, omstillingsprocesser og kommunikative virkemidler i arbejdssituationer skal indgå. Efter som den afsluttende prøve var fravalgt af ledelsen og lærerne, må man forvente, at faget indholds- og tilrettelægelsesmæssigt får kompetencemodellens karakteristika.

Sådan som dagen skrider frem i vignetten ovenfor – og den ligner til forveksling andre dage, jeg overværede, jf. vignet 3.2.1, *Tre slags kaffepauser/Rehabiliteringen* – finder jeg, at udmøntningen af faget S&K overvejende lever op til Bernsteins beskrivelse af den liberalt/progressive pædagogiske kompetencemodel. Mit forbehold ligger i, at pædagogikken for så vidt er temmelig eksplicit, dvs. den har metodisk organiseret indpodning, jf. Bourdieu & Passeron (2006 [1970]), eller med Bernsteins begreb at den pædagogiske praksis er synlig, idet læreren har tydelig kontrol (Bernstein, 2001d [2000/1996]). Læreren gennemgår en bestemt del af 'pensum', og kursusdeltagerne bliver vejledt i, hvad og hvordan de skal gribe arbejdet an i de timer, de er uden lærer. Læreren lægger således både op til og samler efterfølgende op på teamets interne drøftelser af dagens opgave. Generelt var der altid konkrete opgaver, som skulle arbejde med i lærernes fravær, og BIG-konceptet regulerede opsamlingen på teamenes selvstændige arbejde. Team-rolleudviklingskonceptet, der indgik i undervisningen, kan opfattes som en bestemt vertikal diskurs, dvs. en bestemt måde at italesætte kursusdeltagernes egne erfaringer fra arbejdslivet. Pædagogikken var dermed mere eksplicit og synlig, end man ofte vil opleve det i de

pædagogiske kompetencemodeller. Den ret stramme eksplicite og synlig pædagogik skal naturligvis også ses i sammenhæng med, at der var to lærere, der skulle 'dele' undervisningen mellem sig, og desuden skulle de hver især gentage den samme undervisning for hvert af de tre team, hvilket i sagens natur satte grænser for, hvor meget lærerne kunne improvisere.

Drøftelserne i teamet, jf. vignetten ovenfor, gik meget tæt på situationer og erfaringer, teamets medlemmer havde oplevet i det fælles arbejdsliv. Det faglige niveau for refleksioner løftede sig langt over 60-timers-udgaven af S&Ks G-niveau. Det syntes ikke at volde problemer for nogen af deltagerne, heller ikke for dem som af grunduddannelse befandt sig på faglært niveau. Dette harmonerer med NKRs påpegning af, at et udviklende arbejdsmiljø kan kompensere for den ansattes eventuelle manglende uddannelse, jf. 5.5.3. Teamudviklingskonceptet lagde op til, at kursusdeltagerne indbyrdes skulle analysere sig frem til, hvordan bestemte roller og styrker er fordelt blandt teamets medlemmer. I princippet er der ifølge konceptet ingen dominerende roller, idet alle roller helst skal være dækket, og det er muligt at beslutte sig for at udføre en anden rolle, end den man har præference for. Alle deltog i diskussionerne, og tid efter anden udkrystalliserede der sig mønstre for, hvem der konkluderede på teamets drøftelser, hvem der tog referat, og hvem der skrev BIG-rapport på Fronter til lærerne, så i praksis indtog kursusdeltagerne ret faste roller.

Teamet udviser i vignetten ovenfor en anelse tøven umiddelbart efter at læreren har forladt dem, men usikkerheden overvindes ved hjælp af de opgaver, der skal løses i lærerens fravær, og teamet har ikke problemer med at holde sig på sporet, mens læreren ikke er til stede. Hanne omtaler det at kunne overholde aftaler og tider som en vigtig faglig kompetence. Det hænger godt sammen med den vilje, der er bordet rundt til at gå om bord i de opgaver, læreren har lagt. Oversat til NKRs nøglekompetencer er det *selvledelseskompetencen*, der her er i spil. Arbejdsformen i teamet viser også, at *literacy*, *læringskompetence*, *social kompetence*, *kommunikationskompetence* og *demokratisk kompetence* er nøglekompetencer, teamets medlemmer trækker på ud over *sundhedskompetence*, der er erhvervsfaglig kompetence på forskellige niveauer for alle i teamet. De nævnte nøglekompetencer demonstrerede alle kursusdeltagerne på højt niveau. Ved andre lejligheder var usikkerheden i teamet større end i vignetten i forhold til at tolke en opgave, og somme tider udtrykte kursusdeltagerne, at det kunne være rart med en hot-line til læreren. Det synes som om, kursusdeltagerne generelt gerne vil have 'bagstopper', der kan tage over, når de selv giver op, jf. citatet i afsnit 8.2.1, Mål og engagement, hvor Jutta udtaler, at le-

derne må afvente, at medarbejderne kommer og beder om hjælp, hvis de ikke kan klare tingene.

Materiale, autenticitet og indhold

I den konkrete undervisningspraksis i processkrivning blev der hentet autentisk materiale fra arbejdslivet ind i undervisningen, hvilket gav god mening for kursusedtagerne.

Indholdet i S&K var specielt lagt an på at bearbejde udviklingen i de tre team, og alt i undervisningen kredsede om autentiske problemstillinger. Forud for undervisningen var kursusedtagerne blevet orienteret om, at de ville få udarbejdet en personlig teamrolleprofil, som skulle bygge på ens egne og kollegernes svar, og at det ikke ville være muligt at konstruere negative svar, jf. afsnit 8.2.2. Jeg var til stede en dag, hvor et af teamene på pc skulle besvare flere spørgeskemaer med en lang række spørgsmål. Jeg kiggede ikke kursusedtagerne over skuldrene og kunne ikke se hverken spørgsmål eller svar, men det var helt åbenlyst, at det voldte kvaler for flere at få besvaret spørgsmålene angående kollegerne. Suk og støn og opgivende spørgsmål mellem kursusedtagerne indbyrdes, om hvilket svar de dog kunne tillade sig at vælge til de forskellige spørgsmål, afbrød jævnligt den ellers koncentrerede arbejdsro. På den ene side ville alle gerne svare oprigtigt, og på den anden side ville ingen udtrykke noget negativt om sine kolleger. Ud af de mange svarmuligheder var der nogle, som af kursusedtagerne klart oplevedes som negative, men mere rammende end de positive. Og hvad gør man, hvis det mest oprigtige svar ligner en negativ konstatering? Det trak populært sagt tænder ud hos mange at få svaret. Lærernes forsikring om, at alle roller er lige gode og ingen kan undværes, synes ikke at holde i kursusedtagernes verden. Her ved alle, at nogle roller er bedre og mere værd end andre – fx positionerer erfarne sig som mere værdifulde end novicer, jf. 8.1, situeret læring. Men derfor er det alligevel ubehageligt at være i en situation, hvor man i ærlighedens navn er nødt til at betegne hinanden med kategorier, der ikke opfattes som positive og lige værdifulde. Teamudviklingskonceptet var valgt ud fra de bedste hensigter, og deltagerne arbejdede pligtopfyldende med det, men det var ganske grænseoverskridende for mange, selv om de ikke sagde fra. Konceptets bagvedliggende teoretiske fundament fik kursusedtagerne kun begrænset indsigt i. Set i et teoretisk perspektiv står team-rolle-konceptet i kontrast til kursusedtagernes disposition for indbyrdes positionering.

Engagement

Ligesom i *Skoven* og i *Industrien* var der i *Rehabiliteringen* overvejelser vedrørende finansieringen, som fik effekt på forløbet. I *Rehabiliteringen* fik det økonomiske rationale betydning for selve tilrettelæggelsen af forløbet og berørte dermed alle kursusedtagerne

og ikke blot enkeltindivider, som i de to andre cases. Undervisningen af hvert team for sig var kostbart, men blev finansieret ved at indlægge såkaldt lærerfri selvstudietimer på alle undervisningsdagene. I *Rehabiliteringen* var der både klasseundervisning, som nogle af kursusedtagerne fandt lovlig langstrakt, jf. citatet med Camilla i afsnittet om Niveaude-ling nedenfor, og lærerfri selvstudietimer, og sammenhængen mellem de to arbejdsformer fungerede udmærket; dog var der af og til situationer i selvstudietimerne, hvor kursused-tagerne savnede en hotline til læreren:

"Jeg synes, det eneste vi mangler, det er den der hotline til alt sådan noget, vi ikke forstår vi skal lave i selvstudie. Ellers synes jeg egentlig, det er fint nok. Altså, jeg tror da, de får jo feedback fra os af hver dag, så det synes jeg da ... det mærkes, som om de bruger det til noget. Altså, man kan mærke, de prøver på at få det sådan gjort relevant. Det har de også gjort meget. Jeg synes, det har været relevant. Det, vi har lært, det har i hvert fald været relevant til selvstudier. Vi har fået noget at vide om formiddagen, og vi har haft nogle gode arbejdsredskaber til det, vi skulle lave om eftermiddagen. [...] Jeg synes, det er helt vildt godt, Jeg synes, det er så dejligt med de selvstudietimer der, hvor vi bare kan sidde at snakke, fordi altså, hvad hedder det, tankerne og samtalen de flyver jo af sted. Hvorimod hvis der er en lærer, så er der altid nogen, der sådan ... Altså en lærer får altid sagt stop, hvis nu man sidder og snakker om en eller anden ting i fem minutter, så kan det godt ske, at de finder på at stoppe det frem for at lade den køre." (Helle, sygeplejerske).

Selvstudietimer er eksempel på en konstruktion, der hviler på et økonomisk rationale, men som i praksis viste sig at have læringsmæssige potentialer, hvad nedenstående udrag af samtalen med lærerne viser:

"Karen: Og altså overvejelserne har jo sådan været meget pragmatiske i virkeligheden. Altså, vi har jo her i amtet på et tidspunkt lavet det, vi kalder fagværksteder med reduceret timetal. Fordi, hvis vi havde mindre [færre timer, MKH], så kunne vi omgå det der med, at vi havde mindre hold ved at reducere undervisningstiden og så lave selvstudie. Og det er jo ikke en dybere pædagogisk overvejelse, der ligger bagved. Det er jo et økonomisk rationale i virkeligheden.

MKH: Men hvad betyder den for muligheden for at gennemføre det faglige pensum?

Eva: Altså, i det her tilfælde der har det været en styrke."

I dette konkrete tilfælde var der enighed mellem lærere og kursusedtagere om, at selvstudiekonstruktionen var engagerende for kursusedtagerne. Som observatør kunne jeg se, at der gik meget tid med at tale i ring. Til gengæld fik alle, der var optaget af bestemt problemstilling, rig lejlighed til at tale med og selv formulere sig og dermed bidrage og få ejerskab til den fælles forståelse.

Niveaudeling

I *Rehabiliteringen* blev plejepersonalet FVU-testet som optakt til det indledende skrivekursus. Det viste sig imidlertid, at alle havde danskfaglige færdigheder, der lå over både FVU- og avu-niveau, hvorfor det særligt tilrettelagte processkrivningsmodul på hf-niveau blev løsningen. Det fælles forløb for alle medarbejderne var bygget op om avu-faget S&K. Som omtalt i afsnit 8.3.2.2 mener jeg, at der blev undervist på et højere niveau. Jeg spurgte lærerne, hvorvidt de fandt, at de var på avu-niveauet:

”Eva: Det er vi ikke. Det er vi altså ikke. Det er jeg overbevidst om. Det er helt klart. Men det er stadigvæk under bekendtgørelsen. Selvfølgelig er der ingen problemer med at læse og skrive løs. Deres færdigheder ved jeg overhovedet ikke noget om ...

Karen: ... Nej, man skal kunne skrive den der [forløbsbeskrivelse], ikke også ...

Eva: Ja, og det har jeg sagt hele tiden. Det skal jeg nok tage ansvaret for, og det er der ingen problemer i overhovedet. Men niveauet, det er noget andet.

Karen: Men jeg havde tænkt mig at tage noget Løgstrup med ind i næste uge og se kommunikationen i det der perspektiv, ikke osse. Altså, det ... men det er en mulighed. Det giver muligheder.”

Lærerne valgte at tage udgangspunkt i kursusdeltagernes faglige forudsætninger, der var over avu-niveau, og bøjede fagbekendtgørelsen, så det faglige niveau kom til at passe bedre til kursusdeltagerne. Også dette eksempel viser, at lærerne producerede en undervisningsdiskurs, der ikke var en slavisk reproduktion af fagets rekontekstualiserede uddannelsesorganisering i Undervisningsministeriet. For enkelte af kursusdeltagerne kunne niveauet måske endda have været endnu højere. En af dem sagde således:

”Men hvor det havde været fint bare måske at få et kvarters oplæg med det. At man ikke bruger halvanden time på det i hver time. Altså på den måde at der kommer noget mere essens ud af ... Det kan selvfølgelig også godt være svært at undervise nogen, der er så forskellige, fordi der er nogen, der har gået mere i skole end andre. Nogen er måske hurtigere opfangende end andre, og nogen har lært mere end andre. Og så er det jo svært, hvis man skal dække alle.” (Camilla, terapeut).

Citatet her viser, at i hvert fald en af kursusdeltagerne er mere opmærksom på forskellene i deres uddannelsesbaggrund end lærerne var, jf. citatet med Karen i afsnit 8.3.2. Alt i alt viser eksemplerne med de faglige niveauer, at de virksomhedsforlagte tilbud ikke er så fintmaskede og differentierede som tilbudene i de ordinære VUC-forløb. Når kursusdeltagerne skal være på det samme eller et stærkt begrænset antal hold, så er det ikke muligt at imødekomme alle individuelle behov, og der vil uvægerligt være nogen, der ikke kan placeres på det for dem korrekte niveau. Til gengæld giver de lukkede hold mulighed for at overskride det konkrete fags niveaumæssige ramme, såfremt alle på holdet kan honore-

re et øget niveau, og i det konkrete tilfælde med S&K giver det kun mening i egen organisation, når undervisningen gennemføres på et lukket virksomhedshold.

Konflikter – modstand

Spørgsmålet om en eventuel loyalitetskonflikt strejfede både lærerne og kursusedtagerne: Optrådte lærerne fx som ledelsens forlængede arm? I et dobbeltinterview talte de to lærere om dette emne på følgende måde:

”Karen: Og så kan jeg også huske på det der skriveprocesforløb i foråret, der var sådan en enkelt, som på et tidspunkt sagde: ’Hvor meget har du snakket? Du vil vel noget med det her. Har du snakket med ledelsen?’ Altså, den ligger måske en gang imellem lige under overfladen hos nogle, ikke. Det var ikke spor problematisk, det var ikke sådan noget, de ellers tog op, vel, men lige og markere: ’Vi ved godt, at der ligger en aftale med ledelsen her.’ Og måske lige en lille usikkerhed på, hvor meget er du ledelsens mand i det her.

[...]

Eva: Altså, vi ser det jo fra ledelsesperspektiv, i hvert fald til at starte med. Det er jo klart. Det er jo dem, der giver os argumenterne og informationerne ikke osse. Så det jo den verden, vi kender. Det er den, de præsenterer for os, indtil vi møder kursisterne.”

Det specielle ved S&K-forløb er, at faget altid omhandler relationer mellem mennesker, der er involverede i hinandens arbejdsliv (UVM 2005d), jf. afsnit 5.6.1. Citaterne viser, at både lærerne og kursusedtagerne var bevidste om, at der kunne opstå loyalitetskonflikter. Lidt længere fremme i samtalen, som citaterne ovenfor er hentet fra, konkluderer Eva, at hun ikke føler sig spundet ind i ledelsens hensigter, hvilket også antydes i citatets sidste ord: Lærernes perspektiv ændrer sig, når de møder kursusedtagerne. Man kan sige, at både de to lærere og kursusedtagerne hele vejen igennem accepterede ledelsens præmis, at teamsamarbejdet var det element i de indbyrdes relationer på arbejdspladsen, som trængte til eftersyn, diskussion og udvikling. Resultater af og konklusioner på medarbejdernes diskussioner faldt altid inden for præmissens rammer og blev mig bekendt ikke på noget tidspunkt underkendt af lærerne. Både kursusedtagere og lærere agerede således fuldstændig loyalt i forhold til ledelsens præmis, men fra kursusedtagernes side var der en lettere årvågenhed i forhold til lærernes samarbejde eller opdrag fra ledelsen.

I det videre kursusforløb, hvor de personlige profiler og teamprofiler efterhånden blev offentliggjort og drøftet, var min umiddelbare fornemmelse, at kursusedtagerne fandt, at deres personlige profil stemte rimeligt overens med den rolle, de selv følte, de sædvanligvis spillede i deres team, og at alle også forstod konceptets struktur og vidste, at alle profiler var nyttige og nødvendige i teamsamarbejdet. Det umiddelbart største problem var sådan set, at i alle tre teams var der roller, der ikke var besat. At det måske ikke

forholdt sig helt så enkelt, kan bl.a. ses af vignet 3.1.6. Sidste argument, inden tiden løb ud, satte punktum for dagens debat. Men dybest set kan nogen godt have følt sig majoriseret, eller kræfter og tid er bare sluppet op.

I min opfølgende kontakt et års tid efter kurset viste det sig desuden, at der var mindst én, for hvem teamudviklingskonceptet havde haft fatale konsekvenser. Denne kursusdeltager fortalte, at hun tidligere havde lidt af depressioner, og inderst inde var hun godt klar over, at hendes faglige overflade og hendes indre ikke harmonerede. Men responsen fra kollegerne satte for alvor spotlys på, at *"jeg ikke var den, jeg var"*. Før kurset oplevede hun sig selv som en der førte an og også kunne få afsluttet ting og sager, hvilket hun også blev bekræftet i af lederen, der netop havde ansat hende som spydspids for det paradigmeskift fra fokus på fejl-deficitlederen til fokus på ressourcer, som lederen gerne ville fremme. Efter kurset var det blevet anderledes. Tingene var forandret. Det blev soleklart for hende gennem kollegernes udsagn. Kursusdeltagerens selvbillede lå langt fra det billede, som kollegerne via konceptet havde produceret:

"Jeg skulle til at se mig selv med de andres øjne [...] Det er hårdt at skulle se sig selv i spejlet. Man bliver altid påvirket af det, andre mener om os."
(Birgitte, terapeut).

Kollegerne var jo netop optaget af et andet paradigme og vurderede derfor Birgittes indsats ud fra en anden målestok end lederen. Kollegerne, der gensidigt skal vurdere hinanden, anerkender imidlertid processen og konceptet som den rigtige vej at gå. Nogle får ganske vist undervejs en intuitiv fornemmelse af, at det er svært, men alligevel ekspone-res personlige opfattelser og interne positioner på en måde, der tenderer til at fastlåse hinanden i bestemte roller, og det sker bag om ryggen på deltagerne, uden at de for alvor ved, hvad der er gang i, hvorved vurderingen får karakter af symbolsk vold. Som følge af team-rolle-vurderingen har Birgittes skiftet rolle i teamet, og hun ser på sig selv på en ny måde, dvs. der er sket læring med reference til APV-modellens område II. I samtalen med mig året efter kurset ankede hun over, at oplægget fra lærerne gik på, at der kun kunne komme positive ting ud af at deltage i teamudviklingskonceptet. Hun vidste ikke, om lærerne havde fået en tilbagemelding om hendes reaktion, som hun i øvrigt selv blev meget overrasket over. Allerede for mange år siden, fortalte hun, var hun stået af på at deltage i kurser, hvor man *"skal sidde og krænge sin sjæl ud,"* men her følte hun, at hun ikke var blevet advaret i tide. Hendes reaktion efter et år var, at: *"Teamudviklingskurset fylder meget. Jeg skal passe på mig selv. Jeg hader at blive kørt ned."* Hun rugede fremdeles meget over, hvordan kollegerne igen skulle få tillid til hende. Eksemplet viser, at det er vanskeligt at gennemføre teamudviklingskoncepter – uagtet at det bygger på, at alle får udarbejdet en profil, der angiveligt er nyttig og nødvendig, og at oplægget fra lærerne ty-

deligt understregede, at man ikke kunne komme til at sige noget negativt om hinanden. Som det ses, kan det være højst problematisk for den enkelte at blive konfronteret med kollegernes billede – hvor positivt billedet end kan tage sig ud i andres optik – hvis det divergerer meget fra ens selv billede.⁵⁴ I det konkrete tilfælde har kursUSDeltageren fået svækket sin habitus. Man kan naturligvis hævde, at problemet måske mere lå hos medarbejderen, som tidligere har haft depressive perioder, men det var helt klart kollegernes team-rolle-vurdering, der var dråben, som fik bægeret til at flyde over – og det kan så meget vel være hendes depressive anlæg, der medvirkede til at reaktionen blev så voldsom. Der var i øvrigt andre eksempler på kursUSDeltagere, der fik pludselige grådanfald, stærk hovedpine, havde en sygedag eller en afspadseringsdag på en kursUSDag, som jeg ikke i situationerne kunne forbinde med hændelser i kurset, og som nævnt i afsnit 8.2.2 deltog enkelte af disse kursUSDeltagere efter aftale med lederen ikke i hele kurset. I lyset af eksemplet med Birgitte, der fik en regulær depression, og situationen i vignet 3.1.6 vil jeg ikke afvise, at andre kursUSDeltagere kan have følt teamudviklingskonceptet som en belastning, der har resulteret i forskellige diffuse modstandsreaktioner, der medførte fravær eller frafald. Problemet med teamudviklings- og tilsvarende koncepter er formentlig, at det har tendens til at låse kolleger fast i bestemte roller i forhold til hinanden i stedet for at fremme mobilitet mellem rollerne. I den konkrete situation legitimerede konceptet, at kollegerne fremsatte indbyrdes vurderinger, som man ellers ikke ville have bragt til torvs, og at kolleger med stor personlig gennemslagskraft ofte fik det sidste ord. Selve vurderingssituationen føltes som nævnt ganske belastende for flere.

8.3.2.3 Generisk præstationsmodus

Hfe-modulet processkrivning kobler ligesom edb-basis træk fra den singulære og den generiske præstationsmodus, jf. afsnit 5.6.1. I processkrivning deltog som nævnt kun plejemedarbejderne, og modulet var afviklet, inden jeg begyndte mine feltobservationer. Modulet var begrundet med, at netop denne medarbejdergruppe skulle ændre holdning i forhold til at deltage i arbejdsopgaver vedrørende skriftlig dokumentation. Den faglige stolthed og tradition byder netop denne gruppe at være hos klienterne så meget som muligt, og at bruge tid ved pc'en er ikke højt prioriteret. Målgruppen beherskede for så vidt i forvejen de færdigheder og kundskaber, der gør det muligt at udtrykke sig på skrift, hvorimod lysten til, interessen og forståelsen for skriftligheden i jobbet, som angiveligt øges i disse år, efter hvad både ledelsen og medarbejderne siger, ligger det mere tungt med. Ge-

⁵⁴ Jeg spurgte den ramte kursUSDeltager, om min (forsker)tilstedeværelse kunne have betydet noget for hendes oplevelse af kontroltab og ønske om at bevare den ydre maske. Det mente hun ikke var tilfældet.

nerelt meddelte plejegruppen, at deltagelsen i processkrivning, som foregik på det nærliggende VUC, på mange måder levede op til sin mission. Det var blevet lettere internt i gruppen at forsvare, at man også skal bruge tid til skriftlig dokumentation. Men det betød ikke nødvendigvis, at interessen for og lysten til at beskæftige sig med skriftligt arbejde er øget. Fx sagde Jutta følgende:

"Jeg har valgt et fag, hvor det er hænderne og snakketøjet, jeg skal bruge – og der er andre end mig, der har valgt på den måde. De nye krav om større ekstern skriftlighed er jeg ikke glad for. Det gør arbejdet træls. Men sådan er verden. Der skal laves nye statusrapporter og dokumenteres i en uendelighed. Det er spild af tid." (Jutta, sosu-ass.).

Jutta fortalte også, at tidligere kunne hun aflevere nogle stikord til en sekretær, som så skrev rapporterne. Inden de gik ud af huset, kiggede Jutta det igennem og tjekkede de endelige formuleringer. Heri ligner *Rehabiliteringscentret* en lang række andre arbejdspladser, der i disse år ophæver arbejdsdeling og nedbryder faggrænser, sådan at den enkelte fagperson skal beherske og udføre et meget bredere spekter af arbejdsopgaver. Kurset i processkrivning lå forud for indførsel af et elektronisk kommunikationssystem, hvor klient-dokumentation og kvalitetssikring er i højsædet. Det betød, at alle medarbejdere skulle sættes i stand til at skrive og læse meddelelser vedrørende klienterne på pc. De gammeldags håndskrevne kardex og små papirlapper samt klientdagbog er nu så godt som afløst af den elektroniske kommunikation. Jutta og de øvrige fra plejegruppen accepterede de nye procedurer og gav sig i kast med skriveopgaverne, men læringen må siges at referere til APV-modellens område III med ændring af arbejdspraksis, for dybest set var intet ændret i Juttas og fagkollegers opfattelse af egen identitet eller arbejdsidentitet.

Jeg opfatter processkrivning som beslægtet med den generiske præstationsmodus. Den underkendte kompetence er i det foreliggende tilfælde evnen til at lære sig nye holdninger til sit eget fag. Deres traditionelle fagkultur siger, at sosu-personalet skal være hos klienterne, mens den nye fagkultur siger, at sosu-personalet er de nærmeste til at formulere skriftlige udsagn om klienterne. Den ønskede kompetence, at kunne ændre holdning til fagkulturen om skriftlighed i jobbet, er blevet underkendt og omsat til en processkrivningsdiskurs, hvor kursusdeltagerne lærer at beherske specifikke skriftlige kommunikationsteknikker, hvilket de allerede kan, men fagkulturen ændrer sig – indtil videre – kun på overfladen. Processkrivning kan ikke siges at være ren generisk præstationsmodus, men jeg finder, at faget er beslægtet hermed. Det trækker på vertikale diskurser med oprindelse i singulære præstationsmodi.

8.3.3 Opsamling

De foregående afsnit bidrager til billedet af rehabiliteringsmedarbejdernes engagement og involvering i gennemførelsen af kursusforløbene, jf. det femte arbejdsspørgsmål. I denne case var det på grund af manglende plads på det lokale VUC, at forløbet blev virksomhedsforlagt, men samtidig var det essentielt for det faglige indhold, at undervisningen kom til at foregå i et lukket læringsrum for *Rehabiliteringens* medarbejdere og sådan, at ledelsen kunne følge medarbejdernes udvikling skridt for skridt. Som i de øvrige to cases betød den geografiske afstand til VUC ikke noget – ca. halvdelen af kursusdeltagerne deltog i den indledende runde i faget hfe-processkrivning på VUC. Om end pladsen var forholdsvis trang var kursusdeltagerne i praksis mere tilfredse med arbejdspladsens egne forhold og service, end VUC kan tilbyde. I det lukkede læringsrum udnyttedes muligheden for at kombinere den institutionaliserede læring med læringsmiljøet i virksomheden til fulde, jf. APV-modellen. Virksomhedsforlægningen begrænsede ikke den pædagogiske praksis, idet de to lærere havde sat sig ind i kursusdeltagernes arbejdsliv forud for kurset og nøje havde planlagt undervisningen i samarbejde med ledelsen, så de nødvendige undervisningsmaterialer og udstyr medbragte lærerne efter dagens behov, og adgang til pc'er kunne bookes i forvejen. Forskellen i kursusdeltagernes uddannelsesmæssige baggrund betød mod lærernes forventning ikke noget i undervisningen – men for enkelte af de højest og nyeste uddannede kunne forskellen i uddannelsesbaggrund på et længerevarende forløb have givet anledning til konflikt, men i det konkrete forløb, var denne konflikt kun latent.

Hfe-processkrivning var forud for S&K-forløbet blevet gennemført for plejegruppen. Forløbet var mest beslægtet med den generiske præstationsmodus og inddrog autentisk materiale og problemstillinger. Imidlertid er plejegruppen så rodfæstet præget af en arbejdskultur og arbejdsidentitet, der prioriterer den direkte klientkontakt, så den læring, de har været igennem i processkrivning, refererer til APV-modellens område III. Man kan sige, at denne medarbejdergruppes faglige kultur og habitus fremdeles er på konfliktkurs med de nye krav i organisationen. Medarbejderne gør, hvad de får besked på, men uden at have fagidentiteten med. Det giver dem dog mulighed for at positionere sig som fuldgyl-dige medlemmer af teamene. Ændringen af arbejdspraksis for den enkelte plejemedarbejder er knyttet til den lokale kontekst, idet udøvelsen af dokumentationskompetence er betinget af, at arbejdspladsen eksplicit efterspørger og belønner den.

S&K var på alle måder knyttet til autentiske problemstillinger i kursusdeltagernes arbejdsliv, og det faglige niveau var mindst på hf-niveau (meritniveau A-C) til trods for at fagbekendtgørelsen er på meritniveau G. Faget er beslægtet med den liberalt/progressive

kompetencemodus, men i den konkrete gennemførelse må man sige, at den pædagogiske praksis var rigelig explicit og synlig i forhold til en kompetencemodus, der bør støtte kursUSDeltagerens selvstyrede læring. Den mere synlige pædagogik passede dog kursUSDeltagerne fint – somme tider savnede de endda en hot-line til læreren i de kollektive selvstudietimer, der ud fra et økonomisk rationale var blevet indlagt i forløbet. Selvstudietimerne viste sig i det konkrete tilfælde at have den effekt, at kursUSDeltagerne havde mulighed for at engagere sig, komme til orde og få ejerskab til teamets konklusioner, som dog kunne have karakter af udmattelsesproces, hvor tidnød og indbyrdes positionering mellem teamets medlemmer afgjorde resultatet.

Selv om medarbejdere og ledelse var helt enige om, at kurset var et godt initiativ, så lå der alligevel flere andre konflikter og ulmede end den latente konflikt om forskel i uddannelsesbaggrund og den om plejegruppen faglige kultur, der er under udfordring. Der knyttede sig en del konflikt og modstand til team-rolle-konceptet, som var blevet præsenteret for kursUSDeltagerne i en harmoniforståelse, hvor alle roller i et team er lige vigtige. I kursUSDeltageres verden er der skel mellem folk, fx mellem erfarne og novicer på arbejdspladsen, men samtidig følte mange ubehag ved at betegne andre med lav værdi. Tilsvarende var det mindst lige så konfliktfyldt at blive konfronteret med, at andre kategoriserede en selv anderledes, end man selv søgte at eksponere sig. I det hele taget kom S&K-forløbet meget tæt på hver enkelt deltager, og mindst en kom ud i en længere depression efter kurset og fik svækket sin habitus. Min oplevelse er, at mindst et par af kursUSDeltagerne helt opgav at fuldføre kurset og efter aftale med lederen fandt plausible forklaringer på fraværet. En del af den efterfølgende personaleudskiftning i året efter kurset, kan måske også ses som affødt af denne problematik. Til trods for at teamudviklingskonceptet understreger ligeværdigheden mellem alle teamroller, så tenderer konceptet samtidig til at brugerne fastlåser og positionerer sig selv og hinanden i bestemte roller, og det giver rum for, at kolleger med personlig gennemslagskraft ofte får det sidste ord og kan sætte reglerne for kollegernes indbyrdes positioneringer.

En mindre konflikt lå lige i overfladen. Den handlede om, hvem lærernes loyalitet lå hos – lederne eller kursUSDeltagerne? Nok en ulmende konflikt handlede om medarbejdernes mistillid til, hvorvidt ledelsen reelt ville delegere (noget af) ansvaret til teamene.

Generelt er rehabiliteringsmedarbejderne lige som skovarbejderne og industriarbejderne positioneret med både overordnede i virksomheden og med lærerne i dominerende positioner. Samtidig er rehabiliteringsmedarbejderne, jf. afsnit 8.1.1 i høj grad disponeret for at engagere sig efter- og videreuddannelse af enhver art. KursUSDeltageres lærings-

bestræbelser refererer både til APV-modellens område I og II – og gav sig også udslag i læring i område III.

8.4 Afslutning af forløbene

Som i de foregående kapitler er det de sidste faser af kursusforløbene, jeg her kigger på.

Afslutning uden prøve

I *Rehabiliteringen* blev prøven valgt fra. Lærerne begrundede det med, at der fra ledelsens side var andre ting i fokus i dette forløb:

”Men det har ikke fra ledelsens side været det, de ville. Det er også, hvis vi skulle have gjort ... Der havde gået meget tid på det. Så skulle vi have arbejdet med cases. Det skulle de have haft seks timer til sidst og arbejdet med den og ...” (Eva, lærer).

I tilsvarende KOM-UD-forløb med faget S&K har der været arbejdet med at udvikle modeller, hvor faget blev afsluttet med at deltagerne fremlagde fremadrettede forslag for deres ledere, se fx Hviid 2006, og det er sådan en model, der har været mest indlysende for lærerne at benytte i *Rehabiliteringen*. Gennem mine samtaler med lederne og kursusdeltagere viste det sig, at ingen var klar over, at der ville have været mulighed for at vælge at afslutte forløbet med at gå til en prøve. Imidlertid følte ingen af parterne, at det var et savn. Tværtimod anså de det fælles afslutningsseminar som et positivt valg, og som de desuden havde erfaringer med fra et tidligere forløb i andet regi. Ved den fælles afslutning fik hvert team mulighed for at fremlægge deres bud på fælles problemstillinger for alle kolleger og ledelsen, som ligeledes gav deres bud på de samme spørgsmål. I princippet blev medarbejdere og ledelse stillet lige og fik samme muligheder for at fremkomme med deres syn på sagerne – alle fik dermed synliggjort deres nye uddannelseskapital, der har form af almene viden og færdigheder og omsat dem til erhvervsfaglig kompetence. Dog skal man ikke glemme, at det er ledelsen, som har valgt at organisere medarbejderne i teams, og det er ledelsen, der har sagt god for at benytte det valgte konsulentkoncept, der bar væsentlige dele af indholdet i undervisningen og selvstudietimerne. Ikke desto mindre fik alle kursusdeltagerne inden for de af ledelsen udstukne præmisser lejlighed til at præsentere forslag om, hvordan den erhvervede viden kunne omsættes til praksis.

Implementering og effekt

I *Rehabiliteringen* benyttede ledelsen løntillæg til sosu-personalet for at stimulere denne gruppe til arbejde med de skriftlige dokumentationsopgaver. Løntillægget var effektueret et halvt års tid efter kurset. Derudover var der med afsæt i de aftaler, som medarbejdere og ledelse traf med hinanden på afsluttende fælles weekendseminar, indført ændrede spil-

leregler for teamenes virke og interne samarbejde. Desuden overvejede ledelsen at følge op med at give teamene en halv til en hel teamdag en gang eller to om året som opfølgning på kurset.

Alle medarbejdere og ledelsen fortalte samstemmende, at hfe-processkrivning havde bidraget til, at plejegruppen deltog mere aktivt i opfyldelsen af de øgede dokumentationskrav, og at S&K havde haft afsmittende positiv virkning på de ugentlige teammøder, fx er teamene mere selvstyrede, og teamkoordinatorerne lærer selv hinanden op til at skrive dagsorden til teammøderne, så det ikke længere er ledelsen, der sidder på dagsordenerne. Medarbejderne og dermed teamene synes at have fået mere selvtilid. Succesen tilskrev lederen især, at kurset var meget virksomhedsnært, og at det gav medarbejderne redskaber, som de kan bruge i hverdagen. Anvendeligheden var høj, vurderede både ledelse og medarbejdere, og fx benyttede de begreber fra teamkonceptet til at tale om bestemte processer og roller i teamet. Læringen referer for flertallet af kursusedtagerne som ønsket til APV-modellens område II. Både ledelse og medarbejdere ønsker, at nye kolleger kan gennemgå en lille teamudviklings-test, så de kan blive placeret i teamets rollespekter og få en fornemmelse af, hvilke roller der skal dækkes i fællesskab af teamet. En af medarbejderne fortalte desuden, at hun inspireret af kurset havde igangsat noget efteruddannelse i sin lokale idrætsforening.

8.4.1 Opsamling

De foregående afsnit bidrager til billedet af, hvorledes afslutningen af forløbet indvirker på rehabiliteringsmedarbejderne jf. det femte arbejdsspørgsmål. Prøven var i denne case valgt fra af VUC og lederen og erstattet af et afslutningsseminar, hvor både medarbejdere og ledelsen på lige fod gav deres bud på læringens omsætning til praksis. Ligeværdigheden på seminaret ændrer naturligvis ikke ved, at det i sidste ende er ledelsen, der har retten til at iværksætte de forslag, som ledelsen tror mest på.

Implementeringsinitiativerne viser *Rehabiliteringen* som en arbejdsplads, hvor ledelsen tager arbejdspladsens læringsmiljø alvorligt, og både ledelse og medarbejdere rapporterede et år efter kurset om effekter, der var indtruffet i forhold til plejegruppens deltagelse i dokumentationsopgaver og i organisering af teamarbejdet. Det er bemærkelsesværdigt, at til trods for, at team-rolle-konceptet og S&K-forløbet havde en række både latente og mere åbenlyse konflikter indbygget, så mente både ledelse og medarbejdere, at det ville være gavnligt for samarbejdet, såfremt nye kolleger også blev rollevurderet efter team-rolle-konceptet og blev sat ind i den teamterminologi, de erfarne kolleger anvender.

8.5 Rehabiliteringsmedarbejderne og kursusforløbet

I dette kapitel har jeg gennemgået en række aspekter vedrørende kursusdeltagernes habitus, kapitaler, sociale positioner, læring og positioneringer, jf. det andet forskningsspørgsmål.

Rehabiliteringen er en kvindearbejdsplads, og medarbejderne har en solid uddannelseskapital. Flertallet har mellemlange videregående uddannelser, der er erhvervet i en større uddannelsesby, og de er kendetegnet ved at have høje erhvervsfaglige kompetencer og ambitioner, som har kvalificeret dem til at være i *Rehabiliteringen*. Arbejdspladsens placering i et udkantsområde gør det muligt for medarbejderne at udleve deres faglige ambitioner i den region, de er rundet af. Nøglekompetencen sundhedskompetence er central, ligesom rehabiliteringsmedarbejderne i deres daglige virke trækker på nøglekompetencerne literacy, læringskompetence, social kompetence, kommunikationskompetence, demokratisk kompetence, selvledelseskompentence samt kreativ- og innovativ kompetence – kompetencer medarbejderne besidder i høj grad. Arbejdspladsen har et organisatorisk og socialt-kulturelt læringsmiljø, der lægger vægt på den enkelte medarbejders læring i arbejdet. Dette blev bl.a. understreget af lederne og medarbejdernes fælles bestræbelser for til stadighed at være fagligt i front og af lederne implementeringsbestræbelser efter forløbet. Medarbejderne har alle stærk præference for at deltage i efter- og videreuddannelse, hvorfor kursets karakter af tjenestepligt og det faktum, at lederne og VUC stod for planlægningen af kurset, ikke gav anledning til konflikt. Hvad angår social position befinder 11 af rehabiliteringsmedarbejderne sig i A-rummet og 7 i D-rummet, se fig. 19.

Virksomhedsforlægningen havde set i medarbejdernes perspektiv den fordel, at der var bedre service end på VUC, og for lederne gav det den uvurderlige fordel, at de kunne følge udviklingen af forløbet tæt. Det lukkede læringsrum, som kombinerer institutionaliseret læring med læringsmiljøet på arbejdspladsen, jf. APV-modellen, var essentielt, idet begge de valgte fag adresserede aktuelle problemstillinger i organisationen. Hfe-processkrivning for plejegruppen viste, at denne gruppe er forankret i en arbejdskultur og arbejdsidentitet, der er i modsætning til nye faglige krav på arbejdspladsen, hvilket resulterede i læring, der refererer til APV-modellens område III, dvs. man ændrer sin arbejdspraksis, men ikke sin arbejdsidentitet eller opfattelse af, hvad der er mest optimalt.

Samarbejdet mellem de to lærere i S&K var stimulerende for udviklingen af forløbet. Samtidig betød arbejdsdelingen at den pædagogiske praksis udmøntede sig i lærerstyret synlig pædagogik.

Medarbejdere og ledere er indbyrdes både positioneret i dem-os-relationer, men samtidig er de jævnbyrdige på deres rehabiliteringsfaglige kompetencer, eftersom de er

grunduddannet inden for de samme professioner, og den faglige ligeværdighed fik også gennemslagskraft under afslutningen af forløbet, hvor både medarbejdere og ledere gav deres bud på det fremtidige teamarbejde. Rehabiliteringsmedarbejderne er vant til synlig daglig ledelse på arbejdspladsen, og den eksplicite og synlige pædagogik på kurset passede deltagerne godt. Et af målene for kursusforløbet var imidlertid at delegere større ansvar ud til de tre tværfaglige team, medarbejderne er grupperet i. For at VUC kunne få kursusforløbet til at hænge økonomisk sammen, blev der indlagt kollektive selvstudietimer uden lærer. Her havde kursUSDeltagerne lejlighed til at øve sig i at tage ejerskab og ansvar i forhold til autentiske problemstillinger fra deres arbejdsliv. KursUSDeltagerne gav udtryk for, at de gerne ville overtage mere ansvar i teamene, men de tvivlede på at deres ledere var parate til at give slip. Situationerne i selvstudietimerne viste, at kursUSDeltagerne var meget engagerede, men også at teamsamarbejdet er svært at få til at fungere. Teamkonklusioner kunne få karakter af udmattelsesproces som følge af tidnød og indbyrdes positioneringer, og flere gange efterlyste kursUSDeltagerne en hot-line til lærerne, hvilket harmonerer med medarbejdernes tryghed ved at have lederne som 'bagstopper' i kritiske situationer i arbejdet. Deres habitus virker mindre robust, end deres mange kompetencer og uddannelseskapitaler kunne give forventning om.

Et centralt element i S&K var inddragelsen af teamudviklingskonceptet. Selve konceptet kan forstås som en verbalisering, en bestemt kode, som beskriver processer og roller, der kan iagttages i arbejdslivet. Konceptet var således med til at udmønte en mere eksplicit pædagogik end den liberalt/progressive kompetencemodus, som S&K ellers befinder sig inden for. I VUCs informationsfolder blev udarbejdelsen af teamrolleprofiler omtalt som et uproblematisk element. Det viste sig ikke helt at være tilfældet. Selve vurderingen af kollegerne, som udarbejdelsen af teamrolleprofilen kræver, voldte kvaler for mange – også selv om det skete anonymt. Påberåbelsen af at alle roller er lige værdifulde, står i kontrast til kursUSDeltagernes/medarbejdernes indbyrdes positionering af erfarne over for novicer og af kolleger med stor personlig gennemslagskraft over for mere stille eksistenser. Det var heller ikke uproblematisk for de kursUSDeltagere, hvis personlige teamrolleprofil ikke svarede til vedkommende eget selvbillede. Teamudviklingskonceptet tenderer på trods af sin erklærede hensigt af det modsatte til at brugerne af konceptet fastlåser/positionerer sig selv og hinanden i bestemte roller. Samtidig har konceptet dog givet medarbejdere og ledere et fælles sprog at tale om teamene i, og det forklarer, at både medarbejdere og ledere gerne så, at nye kolleger bliver team-rolle-testet og kender konceptets vokabularium.

Sammenfattende kan læringen og læringsbaserede ændringer i rehabiliteringsmedarbejdernes habitus, kapitaler, sociale positioner og positioneringer opsummeres i følgende punkter:

- Uddannelseskapitalen er øget – kompetencerne inden for S&K, der referer til liberalt/progressiv kompetencemodus, har form af almen viden og færdigheder, der er omsat til faglig kapital – alle har som minimum erhvervet fagsprog om teamsamarbejde – hovedparten har erhvervet kompetencer i teamsamarbejde
- Plejegruppen kan med afsæt i processkrivning, der kobler træk fra den singulære og den generiske præstationsmodus, præstere færdigheder i at dokumentere – færdighederne er af instrumentel karakter, fagkulturen og arbejdsidentiteten er i egen selvforståelse uberørt, og udfoldelse af færdigheden stimuleres af løntillæg – plejegruppen kan positionere sig som fuldgældige medlemmer af teamene – plejegruppens ændring af arbejdspraksis er knyttet til den lokale kontekst
- Plejegruppen har opnået forbedring af deres sociale position gennem ændret kapitalkompositionen og øgning af den samlede kapitalvolumen ved erhvervelsen af almen viden, færdigheder og løntillæg
- Hovedparten har opnået forbedring af deres sociale position gennem ændret kapitalkompositionen og øgning af den samlede kapitalvolumen ved erhvervelsen af kompetencer i teamsamarbejde – ændringen i habitus omfatter øget præference/-disposition for at omsætte almen viden og færdighed til faglig kompetence – læringen legitimerer tendens til at kollegerne fastlåser/positionerer sig selv og hinanden i bestemte roller, og at erfarne positionerer sig som eksperter i forhold til novicer
- Mindst én kursUSDeltager har efterfølgende fået reduceret sin mulighed for at positionere sig som fagligt kompetent i forhold til sine kolleger som følge af tab af handlekompetence og svækket habitus
- Den grundlæggende positionering af kursUSDeltagerne/medarbejderne som dominerede i forhold til lederne er uændret.

9. De tre cases på tværs – konklusion

I dette afsluttende kapitel samler jeg op på de spørgsmål og svar, som problemformuleringen og de foregående kapitler lægger op til, herunder opsamling på de begreber og teoretiske redskaber jeg har lånt først og fremmest hos T. Saugstad (Aristoteles), Illeris & Samarbejdspartnerne og bearbejdet til APV-modellen, samt hos P. Bourdieu og B. Bernstein.

9.1 Begrebsapparatet

Som optakt til problemformuleringen tog jeg afsæt i spændingsfeltet mellem VUC-skolelogikken og virksomheden-virksomhedslogikken og skitserede afhandlingens omdrejningspunkt som kursusdeltagernes placering og interesser i spændingsfeltet, og hvad læringen betyder for deres sociale positioner og positioneringer. Spændingsfeltet kan forstås som betegnelse for det kursusrum, som kursusdeltagere og øvrige agenter i casene befinder sig i, og som er influeret af agenturer i magtfeltet og det bureaukratiske felt.

Begreberne viden og kundskaber diskuterede jeg med afsæt i T. Saugstad (Aristoteles) (2007). Centralt står den aristoteliske skelnen mellem de teoretiske og de praktiske kundskabsområder og Saugstads anbefaling af, at opdelingen opretholdes, men at den hierarkiske modstilling mellem dem bør ophæves, jf. afsnit 2.1. Dette synspunkt kan siges at være bærende for ideen i KOM-UD-projektet, hvor netop de almene fag søges gjort tilgængelige for kursusdeltagere med rod på arbejdsmarkedet. Hvad angår forståelsen af læringsbegrebet støtter jeg mig især til Illeris (2001, 2003) og Illeris & samarbejdspartnerne (2004), som har beskæftiget sig med voksenperspektiver på læring. Læring består i, at impulser fra omverdenen omsættes til individuelle tilegnelsesprocesser med varige ændringer til følge. Når det specifikt gælder læring i arbejdslivet, er det væsentligt at medtænke medarbejdernes individuelle læringsforløb og arbejdspladsens teknisk-organisatoriske- og socialt-kulturelle læringsmiljøer.

Modellen for APV (afsnit 2.1, fig. 8, gentages nedenfor i fig. 20) kombinerer Illeris' generelle model for læring med Illeris & samarbejdspartneres model for betingelser for læring i arbejdslivet og åbner således for at kategorisere, dels hvordan impulser fra institutionaliseret læring og omverdenen omsættes til individuelle tilegnelsesprocesser med varige ændringer til følge i arbejdspraksis, dels hvordan arbejdslivets betingelser for læring kan influere bredere dele af identitetsdannelse hos medarbejderne end dannelse af arbejdsidentitet. Hermed favner APV-modellen bredere end Illeris & samarbejdspartneres (2004) model for læring i arbejdslivet, som specifikt fokuserer på læringsmæssig dannelse af arbejdsidentitet i arbejdspraksis. Kategoriserierne i APV-modellen omfatter område I, som er knyttet til læring, der medfører identitetsforandringer, område II, som omfatter læring, der medfører forandringer både for identitet og arbejdspraksis, og område III, som

omfatter læring, der medfører forandringer i arbejdspraksis. Jeg skal knytte nogle bemærkninger til APV-modellen og de begreber, der understøtter modellen.

For at et læringsforløb kan anskues som Almen Praksisnær Voksenlæring skal det leve op til nogle kriterier om

det almene, det praksisnære og kravet om læringens rettedhed mod voksne. Det almene aspekt knytter sig til det eller de fag, som der undervises i. Det skal være fag, som er indholds- og målbeskrevet uden tilknytning til en bestemt erhvervspraksis, dvs. almene fag, der kan måles som ikke-situerede kvalifikationer, der kan gøres teoretisk og videnskabsmæssigt rede for. Det kriterium kan alle VUCs fag leve op til. Aspektet voksenlæring kan alle VUCs fag også leve op til, idet man skal være over 18 år for at kunne deltage i VUC-fag. Alle kursusedtagere i mine cases kunne honorere voksenkriteriet. Hvad angår læring, fokuseres der som tidligere nævnt på, at impulser fra omverdenen omsættes til individuelle tilegnelsesprocesser med varige ændringer til følge. Hvad angår det praksisnære må mindste, relevante fællesnævner være, at deltagerne på samme hold har rod i en fælles arbejdspraksis ved enten udføre ensartede jobfunktioner eller ved at være ansat i samme virksomhed. Jeg mener, at det vil være relevant at benytte APV-modellen som analyseværktøj fx på hold bestående af langturschauffører fra transportfirmaer i samme nabolag eller for den sags skyld et skovarbejderhold, hvor nogle er offentligt ansatte og andre er privatansatte. Kursusedtagernes fælles jobfunktion ville måske i højere grad aktualisere fælles arbejdspraksis, end det fx er tilfældet i *Rehabiliteringen*, hvor den fælles arbejdspraksis i teamene består i at være ansat på samme arbejdsplads, men være beskæftiget med forskellige jobfunktioner. Når man ved begrebet praksisnær alene forstår, at kursusedtagerne skal have fælles arbejdspraksis enten som jobfunktion eller som ansættelsessted, så er det praksisnære knyttet op på egenskaber ved kursusedtagerne. Det siger imidlertid ikke noget om, hvorvidt denne fælles arbejdspraksis aktualiseres i læringsprocessen. Den problemstilling er der taget højde for i APV-modellen, som ikke i sig selv siger noget om indholdsmæssig praksisnærhed i de konkrete forløb. Tværtimod er den netop åben for, at ikke-praksisnært indhold, nemlig institutionaliseret læring, kan indgå i undervisningen. Indholdsmæssig praksisnærhed afgøres af, hvordan balancen konkret har været

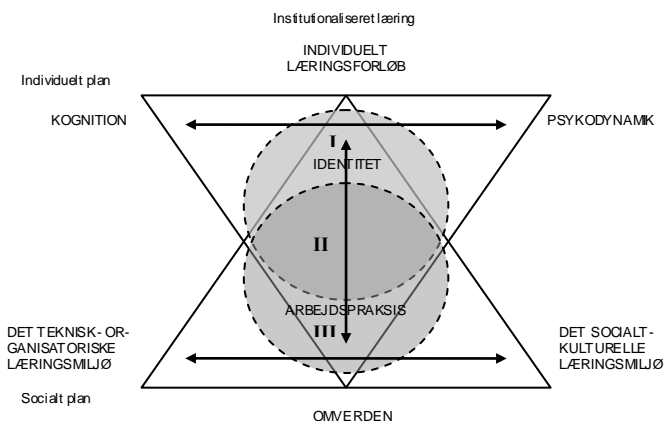


Fig. 20. Almen Praksisnær Voksenlæring (APV) (på baggrund af Illeris & samarbejdspartnere 2004).

mellem horisontale diskurser (sæt af strategier, som er lokale, segmentarisk organiserede, kontekstspecifikke og kontekstafhængige (Bernstein 2001f [1999])) og vertikale diskurser (sammenhængende, eksplicitte og systematisk principbaseret strukturer, som er hierarkisk organiseret, (Bernstein 2001f [1999])) i undervisningen og den læring, der viser sig.

I relation til APV mener jeg, det er relevant at kunne skelne mellem:

- *kvalifikationer* forstået som ikke-situerede objektive egenskaber, og
- *kompetencer* forstået som situerede, dynamiske, anvendelses- og handlingsorienterede evner.

Ved at indføre denne skelnen bliver det muligt at operationalisere teori-praksis-problematikkens reference til APV-modellen som (mindst) tre læringsudfald, hvor område I i modellen overvejende knytter sig til kvalifikationer, og områderne II og III overvejende knytter sig til kompetencer.

For at undersøge og forstå den sociale verden, kursusdeltagerne befinder sig i, har jeg anvendt P. Bourdieus begreber om symbolsk vold, prægning gennem pædagogisk praksis og begreberne habitus, kapital og felt, herunder sammenhængen mellem habituel disposition for at handle og værdien af kapitaler som tilsammen afgør den sociale position og positionering, kapitalerne kan omsættes til i feltet.

Sammenhængen mellem magtfelt, bureaukratisk felt og kursusrummet set i Bourdieus optik, harmonerer med B. Bernsteins forståelse af magtfeltet som sæde for kontekstualiseringer af uddannelsesdiskurser, det bureaukratiske felt som sæde for rekontekstualiseringer af uddannelsesorganisering og kursusrummet som sæde for generering af undervisnings- og læringsdiskurser. Ved hjælp af Bernsteins begreber om pædagogiske modi og om horisontale diskurser (forbundet med kontekstafhængig *techné/poiesis*, *frönesis/praxis* og kompetencer) og vertikale diskurser (forbundet med ikke-kontekstafhængig *episteme/theoria* og kvalifikationer) bliver det muligt at forstå teori-praksis-problematikken som transformation mellem vertikale og horisontale diskurser eller vidensformer.

Fælles for Bourdieus og Bernsteins uddannelsessociologiske tilgang er, at de har blik for relationerne mellem uddannelse og omverden, og begge mener, at uddannelsessystemet legitimerer symbolsk magtudøvelse. For Bourdieu er de to centrale pointer ved magten til at udøve *symbolsk vold*, at legitimeringen *både* er skjult og selvbekræftende, men bag om legitimeringen er altid den dominerende gruppe eller klasse, som dominerer både dem, der har fået magten til at udøve symbolsk vold, og dem, den symbolske vold udøves mod. Særkendet ved den dominerende gruppe eller klasse er, at den dominerer alt – både de fysiske ressourcer og måden at omgås dem. Gennem sin egen forskning viser

Bourdieu, at symbolsk magtudøvelse resulterer i selektion og favorisering af studerende med solid social herkomst, og at det sker så at sige bag om ryggen på både lærere og studerende. I Bernsteins optik pædagogiserer uddannelsessystemet *symbolsk kontrol*, som kontrollerer kulturområdets måder at kommunikere på, og den symbolske kontrols agenter, fx uddannelsesplanlæggere, konsulenter og lærere, agerer autonomt inden for deres områder, og deres virke resulterer i bestemte bevidsthedsformer, jf. afsnit 3.2.6, hvilket medfører, at eleverne selv foretager fravalg i relation til uddannelsessystemet. Uanset om man anskuer det ved hjælp af symbolsk vold eller symbolsk kontrol, så medvirker de formelle, ordinære uddannelsessystemer, som både Bourdieu og Bernstein har udviklet deres begreber ud fra, bl.a. til, at de studerende/eleverne selekteres i relation til deres primære socialisering, dvs. forældrenes sociale lag.

VUC er ikke en del af det ordinære uddannelsessystem, men del af det formelle, kompetencegivende efter- og videreuddannelsessystem, jf. afsnit 5.6.1. Det betyder, at VUC bidrager til, at der kan foregå selektering blandt kursisterne bl.a. ved hjælp af karaktergivning eller anden form for eksponering af kursusdeltagernes almenfaglige kundskaber. I modsætning til elever/studerende i det ordinære uddannelsessystem er det karakteristisk, at VUC-kursister har personligt etablerede sociale positioner – som både er resultat af den selektering, de har været igennem i det ordinære uddannelsessystem og det, der er sket i det efterfølgende liv – med sig ind i VUC-uddannelsesforløbet. Det gælder således også for kursusdeltagerne i KOM-UD-forløbene, men ydermere kan selektionsprocesserne få effekt og betydning for kursusdeltagernes interne relationer og positioner på arbejdspladserne. Samtidig kan KOM-UD-projektet og lignende projekter også have et frigørende potentiale for den enkelte kursusdeltager, som erhverver sig nye kvalifikationer og/eller kompetencer, der kan bidrage til at styrke vedkommendes sociale position og mulighed for at positionere sig, jf. afs. 3.1.5. I KOM-UD-forløbene er uddannelse, arbejdsplads og omverden i høj grad forbundet.

I analysens første fase rettede jeg fokus mod de kontekstuelle forudsætninger og diskurser for at afdække, hvordan de sætter rammer for spændingsfeltet og kursusdeltagerne. Dette er gjort med afsæt i Bourdieus feltbegreb, idet jeg har sammenholdt case-virkomhederne med væsentlige agenturer i magtfeltet og det bureaukratiske felt. Jeg har desuden benyttet Bernsteins begreber om pædagogiske kompetencemodeller og pædagogiske præstationsmodeller, som bygger på hans begreber om klassifikation og rammesætning, til at undersøge principperne og de pædagogiske modi bag de fag, der er undervist i i de cases, jeg har fulgt.

I analysens anden fase rettede jeg fokus mod kursusedtagernes habitus, kapitaler, sociale positioner, læring og positioneringer. Det er især Bourdieus begreber om *den sociale verdens objektive relationer*, som består uafhængigt af bevidstheder og viljer, og begreber om *habitus* (tanke-, perceptions-, vurderings- og handleskemaer), *praktisk sans* (kropsliggjort viden – erhvervet system af handlingsskemaer, præferencer og principper for at anskue og opdele verden – væren-i-verden hinsides refleksion og kontrol – intentionsløs intentionalitet) og *kapitaler* (økonomisk, kulturel, social og symbolsk) samt kursusedtagernes involvering i *konflikter og modstand* – der har styret undersøgelsen.

Bourdieu's relationelle tænkning lægger op til at foretage komparationer mellem fænomenerne, som de fremtræder i de tre cases og i tilsvarende kontekster. Det drejer sig om at finde mønstrene. I det følgende vil jeg derfor referere til de deltagerorienterede perspektiver, som blev opsummeret i afsnit 2.4 i forbindelse med præsentationen af forskning i projekter, der kan siges at ligge inden for APV-modellens læringsunivers.

I analysekapitlerne 5-8 har jeg løbende samlet op på arbejdsspørgsmål og forskningsspørgsmål, og i det følgende vender jeg mig mod problemformuleringen, hvor jeg spørger, *hvordan lærer kursusedtagerne i virksomhedsforlagte uddannelsesforløb i almene VUC-fag, og hvad betyder læringen for deres sociale positioner og positioneringer?*

9.2 Kursusedtagerne og spændingsfeltet

I kapitel 5 viste jeg, hvordan spændingsfeltet mellem VUC-skolelogikken og virksomhederne-virksomhedslogikken tog sig ud. Kendetegnende for virksomhedslogikken i de tre cases er, at økonomiske rationaler bestemmer aktivitetsniveauet og afgrænser opgaverne, og i alle virksomhederne er man afhængige af faglig innovation og udvikling, hvilket medfører, at organiseringen af arbejdet er under omstrukturering, således at de menige medarbejdere i en vis udstrækning overtager opgaver, som lederne hidtil har stået for. Typisk er det også, at omstruktureringen ikke medfører ændringer i lederes og medarbejderen indbyrdes positionering, der er stadig klar forskel på ledere og medarbejdere.

I alle tre cases indgik som minimum undervisning, der retter sig mod nøglekompetencer inden for literacy, der refererer til APV-modellens område I. Undervisningen var virksomhedsforlagt og foregik med undtagelse for enkelte medarbejdere i arbejdstiden. Kursusedtagerne var alle velfungerende ansatte og ikke aktuelt truede af udkantsområdeproblematikkerne, såsom ledighed (undtagen to skovarbejdere) og andre sociale belastninger.

De overordnede arbejdsmarkedspolitiske logikker tager afsæt i de verdensomspændende tendenser vedrørende globalisering, informationsteknologiens udbredelse og den

øgede konkurrence på verdensplan, og det drejer sig derfor om at sikre vækst og konkurrencedygtighed under overskrifterne vidensamfundet og livslang læring. Specielt kortuddannede skal sikres basale færdigheder, og der skal være mulighed for læring i både job og uddannelse med henblik på at styrke den praktiske kunnen – dvs. der skal være samspil mellem horisontale og vertikale uddannelsesdiskurser. Arbejdsmarkedslogikken går efter læring med reference til både APV I, II og III. Indholdet i grundlæggende praktisk kunnen, der refererer til APV II og III, operationaliseres i Det Nationale Kompetence-regnskab i 10 nøglekompetencer.

Arbejdsmarkedslogikken og de lokale virksomhedslogikker hviler i stort omfang på de samme mål om videnbaseret konkurrencedygtighed, men i virksomhederne er de aktuelle beslutninger om efter- og videreuddannelse af medarbejderne afhængige af økonomien på den korte bane, hvorimod den overordnede arbejdsmarkedslogik forholder sig mere langsigtet til sagen. Hvad angår den tidsmæssige placering af undervisningen var virksomhederne i de tre cases dog mindre bekymrede end Trepartsudvalget, der af hensyn til risiko for produktionstab har forehold for at gennemføre kursusaktivitet i arbejdstiden. For virksomhederne vejede det tungere at lette de praktiske og følelsesmæssige barrierer for medarbejdernes deltagelse.

VUC-skolelogikken opererer inden for en formel institutionaliseret praksis med almene fag, der er organiseret i vertikale diskurser – i VUC-terminologien i kompetencegivende undervisning – og kursisterne kan erhverve dokumenterede kvalifikationer (jf. min definition i afsnit 2.1) gennem deltagelse i. Ved gennemførelse undervisningen uden at aflægge prøve bruger jeg formuleringen, at kursUSDeltageren har erhvervet almen viden og færdigheder (men det er så ikke dokumenteret i hvilken grad, kursUSDeltageren behersker sin almene viden og færdigheder). VUC er sat i verden for den fremadstræbende kursist, der vil videre i sit liv enten arbejds- eller uddannelsesmæssigt, og VUC står derfor med et ben i hver lejr, hvad angår formål, der retter sig mod arbejdsmarkedslogik og traditionel skolelogik. I KOM-UD-konceptet har arbejdsmarkedslogikken forrang, og der er dermed indbygget et dilemma i den fælles VUC-KOM-UD-skolelogik, hvilket i praksis gav sig til kende i lærernes forskellige tilgang til inddragelse af autentiske emner og problemstillinger i undervisningen. I *Skoven* og i *Industrien* var der overvejende standardindhold i undervisningen, dvs. 'hyldevarer', og i *Rehabiliteringen* var der tale om specialtilrettelæggelse. De nærmere vilkår og omstændigheder er analyseret i kapitlerne 6-8.

I det følgende diskuterer jeg de tre cases, først i forhold til skellen mellem det typiske og det atypiske, dvs. hvordan det var, dernæst om de tre cases er repræsentative for, hvad der ville have været muligt, og hvad der kan lokaliseres som særligt påfaldende,

ideelt eller exceptionelle samt sidst den mere heuristiske vinkel med opsummering af, hvad der særligt kan fremhæves i undersøgelsen.

9.2.1 Habitus, kapitaler, social position og præferencer/dispositioner

Med mit kendskab til kursusedtagerne på KOM-UD-forløb generelt (Hviid 2006, Keller 2005, Keller 2006, Rasmussen 2006a, Rasmussen & Rasmussen 2006b, Rasmussen & Trier 2006) adskiller kursusedtagerne i mine cases sig, hvad gennemsnitsalder angår, ikke fra, hvad man ville finde, såfremt man foretog tilsvarende optællinger og beregninger i de cases, der ligger til grund for forskningen i øvrigt i KOM-UD-forløbene. Den basale uddannelseskulturelle kapital for kursusedtagerne i mine cases bygger for hovedpartens vedkommende på, at de har modtaget mere end den lovpligtige undervisning i barndommen, jf. bilag 6. Gennemsnitsancienniteten i *Skoven* og i *Industrien* var på henholdsvis 18 og 21 år, mens *Rehabiliteringen* lå på 8 år. De fleste havde således mange års erfaring på samme arbejdsplads sammen med hinanden, og var desuden forankrede i lokalområdet eller regionen. Det er på marginalerne, at kursusedtagerne i de tre cases er differentieret hvad lønindkomst angår, idet alle befinder sig i intervallet 20.000-30.000 kr./mdr. Ser man kun på lønindkomsten, ligger værktørføreren i E-rummet over MVU-velfærdsuddannede i A-rummet, og

derefter følger fag- og tillærte i F-rummet, sosu'er i D-rummet, ufaglærte i I-rummet og sidst oplærte i H-rummet. Reglen synes at være, at maskulint køn vinder over uddannelse. I

	Kv +			
	<i>Hf</i> Rehabiliteringen A 11 MVU-velfærd	<i>avu</i> Industrien B	<i>FVU</i> Skoven C	<i>MVU</i>
Uk + Øk -	D 7 sosu	E 1 værktørfører	F 6 fag- og tillærte	<i>EUD</i> Øk+ Uk-
	G	H 17 oplærte	I 13 ufaglærte 2 elever	<i>ufaglært</i>
	Kv-			

Fig. 21. Kursusedtagernes sociale positioner.

modellen for social position, jf. fig. 10, 17, 18 og 19, viser jeg i fig. 21, hvordan kursusedtagerne i de tre cases er distribueret i udfaldsrummene undervejs i kurset. Læringen medfører visse forskydninger, som jeg vil komme ind på i de følgende afsnit. Som det fremgår af fig. 21, er der ingen kursusedtagere, der hører hjemme i rummene B, C og G. Én af de oplærte i H-rummet og én af eleverne i I-rummet burde formentlig have været placeret i G-rummet, og tilsvarende burde én af de faglærte i F-rummet have været placeret i D-rummet, men praksis i casene gav ikke mulighed for det, jf. afsnittene 6.3 og 7. 3.

Kursusdeltagerne i de tre cases kan ikke skæres oven en kam, hvad angår habitus, og disposition for at deltage i almen efter- og videreuddannelse og disposition for at positionere sig radikalt anderledes. Ud fra en skillelinie mellem typisk og atypisk, må *Skoven* og *Industrien* siges at tilhøre de mere typiske forløb, jf. afsnit 2.3.1, hvorimod *Rehabiliteringen* må siges at repræsentere det mere atypiske. *Rehabiliteringen* adskiller sig både fra de to øvrige cases og fra majoriteten af øvrige KOM-UD-forløb ved at rehabiliteringsmedarbejderne er bedre uddannede, og at de forlods i langt højere grad er habituel disponerede for at positionere sig både indbyrdes blandt kollegerne og udadtil som en kollegagruppe, der satser på høj faglighed og innovativ udvikling samt læring i arbejdslivet. Sammenfaldet mellem solidt uddannelsesniveau og disposition for ambitiøs faglighed er i samklang med NKR's iagttagelser (NKR 2005a). Desuden adskiller *Rehabiliteringen* sig på planlægning, tilrettelæggelse, indhold, niveau og afslutning i de valgte fag. Hvor skovarbejderne og industriarbejderne i forskellig udstrækning var med inde over fagvalget og beslutningen om at deltage, og de valgte fag (edb-basis, FVU-læsning og -matematik samt avu-engelsk) blev gennemført og afsluttet nogenlunde i overensstemmelse med, hvordan fagene gennemføres på ordinære VUC-hold, så var dette ganske anderledes i *Rehabiliteringen*. Her var det lederne, der med afsæt i nogle medarbejderfrustrationer og organisatoriske forandringer identificerede uddannelsesbehovene og planlagde forløbene sammen med VUC. Det tætte samarbejde mellem ledere og VUC blev problematiseret af rehabiliteringsmedarbejderne som så en mulig loyalitetskonflikt, men lærerne forstod at holde balancen. Begge fag i *Rehabiliteringen* (hfe-processkrivning og avu-faget S&K, som blev gennemført på hf-niveau) blev specialtilrettelagt til formålet, og fagene adresserede bestemte fagkulturelle problemstillinger i organisationen. Desuden blev den afsluttende prøve i S&K erstattet af et fælles afslutningsseminar for medarbejdere og ledere. Alt i alt et ganske atypisk forløb i *Rehabiliteringen*. Det betød dog ikke, at rehabiliteringsmedarbejderne var mindre tilfredse med kursusforløbet – tværtimod. De alvorligste indvendinger kom fra skovarbejderne, om end der også var mere eller mindre åbne konflikter og modstand i alle tre cases.

Af de to typiske cases ligger industriarbejderne dog tættest på rehabiliteringsmedarbejderne i habituel disposition for at deltage i almen voksen- og efteruddannelse i almene fag og for at øge deres almene viden og praktiske færdigheder. Men hvad angår mængden af uddannelseskapital er industriarbejderne linie med skovarbejderne, der for deres part kun i beskeden grad har habituel præference for at deltage i almen voksen- og efteruddannelse i almene fag. Den mest iøjnefaldende sammenhæng er, at *Rehabiliteringen* og *Industrien* er domineret af kvindelige kursusdeltagere, mens *Skoven* er domineret

af mandlige kursusedtagere. Kigger man på kønsfordelingen på VUCs ordinære hold, er kvinderne langt i overtal (EVA 2005). På denne parameter følger mine cases således de to køns typiske engagement i almen læring. At der overhovedet findes hold, hvor majoriteten af deltagerne er mænd, er dog i sig selv bemærkelsesværdigt.

Hvad angår læringsmiljøet på arbejdspladsen er både medarbejdere og ledere i *Rehabiliteringen* bevidste om, at organiseringen af medarbejderne i team skal styrke og øge deres læring om samarbejde. Visse afdelinger i *Industrien* er med på de samme ideer, idet LEAN er under implementering. I praksis sker det samme i *Skoven*, hvor skovarbejderne arbejder 2-3 sammen, hvilket er begrundet i sikkerhedsmæssige hensyn. Skovarbejderne udlægger skovfogedernes reducerede tilsyn og ledelse som manglende interesse for skovarbejdernes virke, men ifølge skovfogederne skyldes det ændrede vilkår for driften, der nu om dage koncentrerer sig om projekter, som skovfogederne skal bruge deres tid på at projektere. Uanset hvilken af de tre cases, man kigger på, kan medarbejdernes daglige samarbejde, forhandling af opgavernes gennemførelse og oplæring af nye kolleger forstås som situeret læring (Lave & Wenger 2003 [1991]). Der er dog stadig tydelige dem-os-relationer mellem medarbejdere og ledere i alle tre cases, men i *Rehabiliteringen* er der set i det atypiske perspektiv også tendens til at positionere sig selv og hinanden i fastlåste roller, og den gamle i gårde som erfaren ekspert over for novicen på en måde, hvor legitimiteten i novicens perifere deltagelse ikke helt anerkendes. I både *Skoven* og i *Industrien* er det vi-følelsen, der gælder indbyrdes mellem kollegerne, og som gælder både erfaring og novicer.

I forhold til adgangen til kurserne kan der iagttages hver sin dagsorden for casene. Adgangen til kurserne viser noget om styrkeforholdet og interessesammenfald og interessedomsætninger mellem medarbejdere og ledere. Skovarbejderne underlagde hinanden kollektivt pres ud fra rationelle grunde, der i en vis grad stod i modsætning til deres habituelle præferencer. På den ene side var lederne i skoven interesserede i at kurserne blev gennemført, og skovarbejderne bøjede sig kollektivt for ledernes og VUCs rationelle argumenter. På den anden side blev enkelte skovarbejdere nægtet tilladelse af lederne til at deltage, fordi disse ikke var berettiget til løntilskud. Problematikkerne omkring de finansielle forhold såede tvivl blandt skovarbejderne om ledernes egentlige interesse i sagen. Det samme var tilfældet i *Industrien*, hvor industriarbejderne ellers selv var initiativtagere til kurset og deltog frivilligt, men var underlagt vilkårlighed i værktøjrernes opbakning. Rehabiliteringsmedarbejdernes deltagelse var tjenestepligtig, men var til gengæld i samklang med deres egne habituelle præferencer. Problematikkerne omkring adgangen til kurserne fulgte de mønstre, som NKR (2005a) har påpeget, at det er den gruppe med

størst uddannelseskapital, der lettest får andel i mere læring. Det gjorde sig i øvrigt også gældende i *Skoven*, hvor skovarbejdere med svag uddannelseskapital havde sværere ved at få opbakning til efterfølgende kursusforløb, end den kollega med den højeste uddannelseskapital.

Læring og læringsrum

Et forhold, som kursusedtagerne i alle tre cases så ret ens på, var virksomhedsforlægningen. Geografiske afstande og andre udkantsområdeproblematikker, som er fremhævet af KOM-UD-konceptet, var dog ikke kursusedtagernes argument for virksomhedsforlægning. Det, kursusedtagerne – og som anført i afsnittet ovenfor også lederne – hæftede sig ved, var, at virksomhedsforlægningen sikrer kursusedtagerne et lukket læringsrum, der inkluderer kolleger og ekskluderer alle andre. Det lukkede, eksklusive læringsrum kan beskrives ved hjælp af APV-modellen, der kombinerer den institutionelle læring med læringsmiljøet i virksomheden. De fysiske omgivelser er ikke så vigtige, men inddragelse af autentiske problemstillinger og materialer, der betoner læringens sammenhæng med arbejdslivet og andre aktuelle forhold i den lærendes liv, sættes højt, ligesom trygheden ved samværet med kolleger i læringssituationen værdsættes. Både ledere og medarbejdere i *Industrien* markerede sig atypisk ved netop ikke at lægge vægt på virksomhedsnære indslag i undervisningen, og i *Rehabiliteringen* markerede lederne sig proaktivt ved at benyttede virksomhedsforlægningen til at holde sig løbende ajour med udviklingen på kurset, hvad lederne i de andre to cases ikke gjorde – bl.a. til skovarbejdernes store ærgrelse.

Det lukkede læringsrum eksponerer imidlertid også nogle mulige modsætnings- og konfliktforhold. I *Skoven* og i *Industrien* var lærernes kendskab til virksomhederne og kursusedtagernes arbejdsliv forholdsvis beskedne, så autentiske indslag i undervisningen lykkedes kun i et vist omfang i FVU-matematik. Samtidig var holdene desuden mere heterogene end på ordinære VUC-forløb, og på grund af den fysiske forlægning var lærernes muligheder for at tilbyde faglig differentiering temmelig reduceret. Det er forhold, der også er påvist som kritiske i den øvrige KOM-UD-forskning, jf. afsnit 2.4.1. I *Skoven* kunne fx FVU trin 4 i læsning ikke tilbydes pga. manglende internetopkobling, og matematik på hf-niveau lå det uden for FVU-matematiklærerens ressourcer at imødekomme. I *Industrien* havde en af lærerne sporadiske tiltag til at afbøde en af kursusedtagernes behov for engelsk på hf-niveau. Det lukkede læringsrum eksponerede desuden, at i visse situationer er graden af fysisk nærhed eller faglig interaktion intimiderende for kursusedtagerne; fx i *Skoven* hvor den enkelte kursusedtagers trinindplacering på det ene FVU-læsehold blev til et offentligt anliggende på holdet, og i *Rehabiliteringen*, hvor flere af kursusedtagerne intuitivt havde personlige anfægtelser ved at gennemføre den gensidige, anonyme rollevurdering. Set i lyset af at mindst en af kollegerne blev konfronteret med et

andet rollebillede, end det hun selv søgte at eksponere i det daglige samarbejde, må det intuitive ubehag siges at forudskikke en reel risiko for at såre nogen.

Dem-os-relationen mellem medarbejdere og ledere i alle tre cases, der har sit afsæt i, at det er entydigt, hvem der har de dominerende lederbeføjelser, fandt sin pendant i den pædagogiske praksis. Alle kursUSDeltagerne følte sig bedst tilpas med synlig og eksplicit pædagogik. I *Rehabiliteringen* hvilede den pædagogiske praksis dels på et team-rollekoncept, der verbaliserede processer og roller i arbejdslivet, dels på en to-lærerordning samt kollektive selvstudietimer, hvilket tilsammen udmøntede en mere eksplicit pædagogik end den liberalt/progressive kompetencemodus (Bernstein 2001c [2000/1996]), S&K sædvanligvis befinder inden for. Det generede dog ikke kursUSDeltagerne, der endda af og til efterlyste endda en hot-line til den fraværende lærer. KursUSDeltagerne savnede en bagstopper, som de er vant til at have i det daglige arbejde, når de kører fast.

I Skoven herskede der forskellig opfattelse mellem lærerne og skovarbejderne om karakteren af den pædagogiske praksis. Lærerne mente, at der var tale om lærerstyring, fordi lærerne alene bestemte, hvilke undervisningsmaterialer og metoder, der skulle bruges. FVU-fagene blev gennemført i overensstemmelse med den singulære præstationsmodus med fagligt indhold rettet mod prøven, og edb, der var favoritfaget for kursUSDeltagerne, blev gennemført mest efter modellen for den generiske præstationsmodus (Bernstein 2001c [2000/1996]). KursUSDeltagerne mente, at undervisningen var for lidt styret, fordi de hver især kunne bestemme tempoet og i en vis udstrækning kunne undlade at beskæftige sig med det, de ikke havde lyst til. Mange af skovarbejderne erkendte rationelt, men ikke følelsesmæssigt, at de har behov for FVU-læsning. Ifølge skovarbejderne skal der kontant lærerstyring og eksplicit og synlig pædagogik til for at modvirke deres habituelle modvillighed mod almene skolefag, der bygger på barndommens nederlag i skolen. Det kan se ud som om, skovarbejderne mener, at med ondt skal ondt fordrives, men deres opfattelse bygger på erfaring med forskellige pædagogiske tilgange, de blev mødt med undervejs i forløbet. På det ene skovhold ændrede holdningen til FVU-læsning sig markant, efter at toneangivende kolleger i et gruppeinterview i fællesskab havde reflekteret over behovet for FVU-dansk, og en meget kontant lærervikar nogenlunde samtidig med gruppeinterviewet havde fastholdt, at hun var hyret til lige præcis FVU-læsning og intet andet. Vikaren samlede respekt om sin udmelding, som tydeligvis undlod at positionere den lærende som taber. Det var desuden motiverende for skovarbejderne, at pc'erne blev anvendt i undervisningen i alle fag.

I *Industrien* foregik undervisningen som meget traditionel lærerstyret undervisning i engelsk efter formen i den singulære præstationsmodus (Bernstein 2001c [2000/1996]),

hvor kursusedtagerne i forudsigtelig tur og orden blev hørt, og hvor målet var den afsluttende prøve. Det var også kun i denne case, at lektier indgik i undervisningen. Dette var helt i samklang med, hvad kursusedtagerne i denne case forventede.

Hvad angår afslutning af forløbene med eller uden prøve deler mine cases sig – igen med *Skoven* og *Industrien* som repræsentanter for det mere typiske. I overensstemmelse med FVU-fagenes og avu-engelsks tilhørsforhold til den singulære præstationsmodus fulgte det normen, at prøven blev tilbudt som integreret del af forløbene. I *Skoven* meldte lærerne alle kursusedtagerne til prøven og kun en enkelt meldte fra på grund af langtidssygemelding – og alle bestod – hvilket ifølge en af lærerne i høj grad styrkede kursusedtagernes indbyrdes status og personlige selvværd. De erhvervede kvalifikationer må således antages at have medvirket til at ændre kursusedtagernes selvbillede i retning af inkorporering af den dominerende samfundsmæssige diskurs der siger, at alle kan og bør lære de basale færdigheder. KOM-UD projektets frigørende potentiale er hermed kommet til udfoldelse. I *Industrien* var det kun et mindretal, der deltog i prøven. Her skulle hver enkelt deltager selv aktivt melde sig til prøven hos læreren. Det kræver ekstra courage at skulle overvinde den symbolske vold og inkorporerede nedvurdering af egen formåen (Priour 2006). De få, der deltog i engelskprøven, klarede sig fint. Der var dog et eksempel på, at karaktergivning ikke har generel objektiv sandhedsværdi. En af prøvedeltagerne havde ved en tidligere prøve på samme niveau opnået en højere karakter. Karakteren er udtryk for eksaminandens standpunkt i den konkrete prøvesituation – ikke for eksaminandens hele formåen, hvilket dog synes at blive overset af den symbolske værdi, karakterer tillægges, jf. afsnit 7.4. *Rehabiliteringen* adskilte sig som nævnt ved, at prøven slet ikke blev tilbudt. Her ligger Rehabiliteringen på linie med andre KOM-UD forløb med S&K (Hviid 2006). Afslutningen har som regel bestået i, at kursusedtagerne har fremlagt deres forslag for lederne, men her suppleredes afslutningen med, at lederne også selv fremlagde deres forslag til det fremtidige samarbejde, hvilket understreger jævnbyrdigheden mellem ledere og medarbejdere på det rehabiliteringsfaglige område.

Implementering har ikke været et stort emne i mine tre cases. I *Skoven* har der været nogle opfølgende tiltag omkring gennemførelse af et Fremtidsværksted, hvor KOM-UD-forløbet skal ses som led i den samlede organisationsudvikling. Nogle tanker blandt lederne omkring NY-løn-tillæg var ikke blevet udmøntet et år efter kurset. Det var det derimod i *Rehabiliteringen*, hvor lederne et halvt år efter kurset indførte motivationsfremmende løntillæg for medlemmerne af plejegruppen for at stimulere deres indsats omkring skriftlige dokumentationsopgaver. På baggrund af projektet Kompetencecirkler anbefaler Helms Jørgensen & Liveng (2004), at VUC skal følge op på både implementering

og effekt af uddannelsesforløb, og Keller (2005) har et enkelt eksempel på, at VUC i KOM-UD-sammenhæng har taget denne opgave på sig. Det skete imidlertid kun yderst sporadisk i mine cases, som da VUC medvirkede til at få det andet hold i gang på den private virksomhed i *Skoven*.

Hvad betyder det for kursUSDeltagernes sociale positioner at have deltaget i et FVU-, et avu- eller et hf-fag? For så vidt som kursUSDeltagerne deltager i den afsluttende prøve og kan dokumentere sin nye kvalifikation med et prøvebevis eller på anden måde får anerkendt sin erhvervede viden og færdigheder, fx med et deltagerbevis eller kreditering på sin CV, eller får kvalifikationstillæg til lønnen, dvs. at det objektivt kan konstateres, at kursUSDeltageren har erhvervet en anerkendelse, så er der sket en forskydning i vedkommende kapitalkomposition og samtidig en stigning i vedkommendes kapitalvolumen, hvilket tilsammen betyder, at den sociale position er bedret. Det kommer så an på, hvor fintmasket et net for social position, man anvender, hvor tydeligt man grafisk kan markere ændringen i den sociale position efter kurset. Anvender man samme fraktionering som i fig. 10, 17, 18, 19 og 21 vil det ikke være muligt at markere ændringen særlig tydeligt. Gennemførelsen af et FVU-, avu- eller hf-fag giver ikke anledning til, at kursUSDeltageren flytter fra en erhvervskategori til en anden (vertikalt hopper op eller ned mellem rummene), eller fra den ene uddannelsesfraktion til den anden (horisontalt spring mellem rummene), så alle kursUSDeltagerne forbliver inden for samme rum, A-I, som de oprindeligt er markeret i. Men alle, der har gennemført undervisningen og får indsatsen anerkendt, rykker lidt til venstre, fordi uddannelseskapitalen øges, og samtidig lidt op, fordi den samlede kapitalvolumen øges, og hvis de også har gennemført prøven tager de nok et skridt til venstre og et op. Anerkendes uddannelseskapitalen også med kvalifikationsløn, så rykker man nu et skridt til højre og samtidig nok et skridt op. Den samlede rocade kan dog som sagt ikke med gennemførte VUC-fag som motor flytte den enkelte ud af det rum, vedkommende er startet i. I forhold til deres udgangspunkt har stort set alle kursUSDeltagerne i mine cases været med i en fælles parallelforskydning, hvor de bevarede den indbyrdes position i forhold til hinanden, men selv om ændringen i social position er relativt beskednen, så giver den dog mulighed for ændringer i kursUSDeltagernes indbyrdes positionering og forhold til deres ledere.

For enkelte kursUSDeltagere skete der således noget, som flytter dem mere end den fælles parallelforskydning. I *Skoven* er den mest markante ændring sket for den ene faglærte, som umiddelbart efter KOM-UD-forløbet fik sine kompetencer anerkendt på den måde, at arbejdsgiveren støttede hans karriereudvikling, så han kunne gennemføre en VUC i naturvejledning, hvorved han bringer sig op i en kategori, der ikke er markeret i

mine illustrationer, nemlig en KVV-kategori mellem EUD og MVU. Et år efter KOM-UD-forløbet var de to elever rykket op i EUD-kategorien, men det skyldtes, at de havde fuldført deres skov- og landskabsfaglige uddannelse. I *Industrien* var der et eksempel med regulært karriereskift som følge af deltagelsen i KOM-UD-forløbet, idet en af kursusedtagerne blev flyttet til en afdeling, hvor reel kompetence i engelsk er et ufravigeligt krav. Billedlig talt er denne industriarbejder flyttet fra bunden til toppen af H-rummet. I *Rehabiliteringen* var det de sosu-uddannede, der fik den mest markante ændring, idet de også fik kvalifikationsløn, så de har foretaget et solidt hop opad i D-rummet.

9.2.2 Positionering med reference til APV-modellen

KOM-UD-forskningsrapporterne 2005-2008, jf. afsnittet 2.3.1, hæfter sig ved læreprocessernes emancipatoriske potentialer, herunder at udviklingsorienterede læreprocesser dels kan tage afsæt i kursusedtagernes interesser, dels kan fokusere på selvindsigt, forskelle, modsætninger og konflikter eller kursusedtagerens placering i samfundet, samt at læreprocesser, der baserer sig på pædagogiske kompetencemodeller som fx S&K, tilvejebringer terapeutiske betingelser for emancipatorisk identitetsdannelse, hvorimod pædagogiske præstationsmodeller, som fx FVV-læsning og FVV-matematik, edb-basis, avu-engelsk samt hfe-processkrivning, har potentiale i retning af instrumentel markedsafhængig orientering. Den læringsmæssige effekt af kursusforløbene og de relationer, som kursusedtagerne har indgået i, summerer jeg op med reference til APV-modellen.

I APV I kan diskursen fx være tydelig vertikal, som når der i FVV-læsning arbejdes med morfemer i et standardmateriale. Personlig investering i undervisningen kan medføre, at kursusedtageren både består prøven og ændrer sin identitetsopfattelse fra at være 'den dumme' til at være 'den som behersker dansk – og kollegerne ved det', hvilket må siges at være en emancipatorisk effekt, der positionerer kursusedtageren stærkere i forhold til sine kolleger. Både identitet og status er ændret, den lærende er blevet frigjort fra sin egen selvundertrykkelse, men det medfører ikke nødvendigvis forandringer i arbejdspraksis. Det kan det gøre, hvis kursusedtageren af egen drift eller på opfordring begynder at bruge sine almene kvalifikationer i jobsammenhæng ved at læse og/eller skrive ting, han ikke tidligere gav sig i kast med. I så fald er læringsindholdet også transformeret til kompetencer (APV II).

Om gennemførelsen af FVV-matematik viste jeg, at horisontale diskurser til kursusedtagernes store fornøjelse blev trukket ind i undervisningen, og alle bestod prøven. For nogle af kursusedtagerne betød det at gå fra at være nogen, der ikke forstod matematik til at være nogen, der kan forstå matematik, dvs. der er sket identitetsændringer (APV I), også her af emancipatorisk karakter. Det kan så, analogt med eksemplet ovenfor om

FVU-læsning, være første skridt på vejen til også at ændre arbejdspraksis (APV II), dvs. at teori transformeres til praksis – kvalifikation bliver til kompetence. Nogle få lagde ud med at opfatte sig selv som rimelig godt kørende i forhold til matematik, og for dem betød læringen i FVU-matematik, at de ændrede arbejdspraksis, idet de gik fra at sjusse sig til overslag i arbejdet vedrørende fx forbrug af materialer eller producerede mængder af brænde til at kunne foretage målfaste beregninger og overslag ud fra vurdering af anvendte afrundinger, dvs. en ændring i arbejdspraksis i APV III. Eksemplet viser, at der kan forekomme indholdsmæssigt praksisnær læring som transformerer teori til praksis, uden at det ændrer på identitetsopfattelsen. Den indbyrdes positionering mellem skovarbejderne og deres positionering i forhold til ledelsen vil forskyde sig efterhånden som kvalifikationer transformeres til kompetencer, den enkelte skovarbejder udfolder. Praksisnær læring som transformerer teori til praksis, uden at det ændrer på identitetsopfattelsen gjaldt også for rehabiliteringsmedarbejderne/plejegruppen i hfe-dansk, som ændrede deres arbejdspraksis (APV III) i forhold til at udarbejde skriftlig dokumentation for deres klienter, men dette skete, uden at de ændrede arbejdsidentitet (som er en delmængde af en persons hele identitet), fordi den fælles arbejdskultur for disse kolleger bygger på en opfattelse af, at det er forkert at 'gå fra' klienten. Arbejdspraksis blev således ændret, men ikke som lederen ønskede, sådan at det samtidig omfattede en ændring af disse medarbejderes arbejdsidentitet (APV II). Men ændringen af arbejdspraksis betød, at plejegruppen kunne positionere sig som fulgyldige medlemmer i teamene.

Der er i mit materiale endnu et eksempel på, at læring med afsæt i vertikal diskurs resulterer i ændring af arbejdspraksis (APV III), nemlig engelskundervisningen i *Industrien*, som kørte helt efter skolebogen, men som ikke desto mindre resulterede i, at en af kursusdeltagerne kunne positionere sig overfor ledelsen som kvalificeret til et karriereskift ved at blive flyttet til en anden afdeling på fabrikken, hvor concernsproget skal beherskes af alle medarbejdere. Den pågældende kursusdeltager opfattede sig forlods som en, der kunne beherske engelsk, det gjaldt blot om at have frisk dokumentation på sine almene kvalifikationer, som for så vidt allerede var erhvervet i folkeskolen. Karriereskiftet markerer som omtalt ovenfor ændring i social position.

Sædvanligvis vil man mene, at det er en succes, såfremt læringen medfører ændringer både i identitet og i arbejdspraksis. Det behøver imidlertid ikke altid at være tilfældet. Et eklatant eksempel på det modsatte, er fra *Rehabiliteringen*. Her var der praksisnærhed for alle pengene. Via team-rolle-konceptet, som ganske vist i sin nøgne form udgør en vertikal diskurs, men som i brugen horisontaliseres, lærte en af kursusdeltagerne, at hendes identitet var en ganske anden, end den, hun hidtil havde båret til skue. Både hendes

identitet og arbejdspraksis led endnu et år efter under de forandringer, læringen havde medført for hende, og hendes evne til at positionere sig som kompetent ekspert i forhold til kollegerne var reduceret. Hun pegede selv på, at hun ikke havde fået sagt fra overfor konceptet – ikke havde ydet modstand – og at det var fatalt for hendes læringsforløb. Et særskilt problem med konsulentkoncepter af den type, som det anvendte, er, at det får karakter af symbolsk vold, fordi ingen af deltagerne helt kan gennemskue, hvad de er med i, og som det derfor kan være vanskeligt at yde modstand mod. Resultatet blev, at personlige opfattelser og interne positioner blev eksponeret på en måde, der tenderede til at fastlåse hinanden i bestemte roller.

Mit materiale har et eksempel på en kursUSDeltager, der i den grad ydede modstand. Han lagde ikke skjul på, at især FVU-læsning ikke var noget for ham. Han har i hele sin livsførelse tænkt sig at leve op til sin gamle klasselærers afskedssalut i syvende klasse om ikke at blive til noget. I hvert fald ikke ved hjælp af skolegang. Hans modstand var så massiv, at han fik lov til at sidde passiv hen i mange af timerne. Kun i matematiktimerne lod han sig rive lidt med af kollegernes utilslørede fornøjelse over de autentiske (horizontale) indslag i undervisningen. Ja, og så var der jo edb-timerne, som han sådan set kom for at få noget ud af, men de skuffede, fordi teknologien ikke, som lovet af ledelsen forud for kurset, kom til at fungere efter hensigten. Over for det var kursUSDeltagerens reaktion, at der kan man bare se, hvad 'de' (lederne) regner os for! KursUSDeltagerens læringsforløb var en vaskeægte dunderfiasko – skulle man tro. Et år efter kurset var status, at kursUSDeltageren af egen drift havde ændret ved sin arbejdspraksis, sådan at han nu bruger sin private pc til at meddele visse oplysninger til sin chef, som han ikke ser hver dag. Der er sket noget, der meget gerne måtte ske, nemlig at ny kompetence kommer til udfoldelse som APV III-ændring af arbejdspraksis. Intet tyder på, at han skulle have opgivet sin gamle identitet, men han er blevet frigjort fra en tidligere forestilling om, hvordan en bestemt arbejdsopgave skal løses. Det positionerer ham som mere forandringsparat og læseskrive-kompetent, end han tidligere har været, både blandt kolleger og i forhold til ledelsen. Selv om han så godt som intet foretog sig i FVU-læsning, så har noget i ham alligevel registreret, at tekst, der produceres ved hjælp af en computer, er til at have med at gøre. KursUSDeltageren forklarede selv forandringen som en direkte følge af kurset – det var der, han havde oplevet pc'ens mange muligheder. Den vertikale diskurs i undervisningen fik al den modstand, han kunne yde uden at sætte sig uden for kollegafællesskabet, og trods det kunne ny kompetence udfoldes. KursUSDeltagerens modstand er således ikke til hinder for, at læring kan finde sted, hvilket skovarbejderne også selv gav udtryk for i flere af mine interviews, jf. også Rømer (2006). Det næste skridt, man med rimelighed kan fo-

restille sig, er, at kursUSDeltageren når til den erkendelse i relation til APV I og II, at der kan komme noget fornuftigt ud af at involvere sig i almene skolebaserede fag.

De foregående eksempler har kredset mest om område I og III – det er der, det er mest tydeligt at se, at der er sket noget. Der burde egentlig være stiplede linier mellem felterne, for det er gråzone at afgøre, om læringen kun ligger i enten område I eller III, eller om forandringen vedrører både identitet/arbejdsidentitet og arbejdspraksis (område II). Et eksempel, hvor det er tydeligt at se, at forandringen må henregnes til område II, er FVU-matematik, hvor flere af kursUSDeltagerne tilegnede sig den teoretiske viden gennem det kollektive engagement i undervisningen omkring de autentiske indslag (horisontale diskurser) og dermed både fik ændret på deres identitetsopfattelse og gik ud og omsatte deres nye kvalifikationer til kompetencer i deres arbejdspraksis. Et andet eksempel i APV II er S&K, hvor især de kollektive selvstudietimer gav mulighed for at bearbejde den fælles horisontale diskurs med værktøjer fra fagets vertikale diskurs. Langt hovedparten af kursUSDeltagerne gav udtryk for, at de både havde fået bedre selvindsigt, dvs. identitetsændring, og at de i fællesskab havde ændret deres arbejdspraksis. Den kollektive ændring i arbejdspraksis positionerer dem som mere kompetente i ledelsens optik og dermed som værdige til selvstændigt at varetage nye arbejdsopgaver.

De to eksempler i APV II havde begge en tydelig kollektiv dimension i undervisningen. Den kollektive dimension synes at være væsentlig for at læringen samtidig kan påvirke både identiteten/arbejdsidentiteten og arbejdspraksis (APV II). I engelskundervisningen var der mange kollektive øvelser, og selv om der blev arbejdet med traditionelle vertikale skolediskurser, så meldte flere af deltagerne, at undervisningen havde haft den ønskede virkning, så de nu turde kaste sig ud i samtaler på engelsk både på arbejde og privat – hvorved de positionerer sig mere engelskkyndige og kompetente end før kurset.

Som det fremgår af eksemplerne har de almene VUC-fags vertikale diskurser bidraget til læring og udvikling af nye kompetencer. Horisontale diskurser fra kursUSDeltageres arbejdspraksis har ikke stået alene i nogen af mine cases. Almene VUC-fag rummer således potentiale til at bidrage til ønsket læring i praksisnære sammenhænge. I *Skoven* og i *Industrien* har vertikale diskurser været bærende for det meste af undervisningen, hvorimod undervisningen i *Rehabiliteringen* til stadighed refererede til kursUSDeltageres horisontale diskurser, men med vertikale diskurser som værktøj. Eksemplet med kursUSDeltageren, der bukkede under for konsulentkonceptet, tyder på, at det kan være tilrådeligt med nogen varsomhed i forhold til at inddrage horisontale diskurser eller have identitetsforandringer som mål, jf. Saugstads (2007) understregning af værdien af det teoretiske

felts frigørende potentiale og skolen som stedet, hvor *"tænkningen kan sættes i spil, uden at livet sættes på spil"* (op.cit.:237).

I alle tre cases er der eksempler på, at nogle af kursUSDeltagerne har lært noget, der resulterede forandringer i identitet, eller med Bourdieus begreb habitus, hvilket er ønsket set i KOM-UD-perspektiv. Eksemplerne garanterer ikke, at alle kursUSDeltagerne har lært noget. Nogle kursUSDeltagere kan måske godt med et populært udtryk 'have siddet den af', uden at det har påvirket dem nævneværdigt. Sandsynligheden taler dog for, jf. eksemplet med kursUSDeltageren, der udviste stærk modstand mod undervisningen, at de fleste vil lade sig påvirke.

Man kan diskutere hvor mange af kursUSDeltagerne, der bør opleve positive forandringer i habitus og arbejdspraksis, og hvornår de bør kunne konstateres, for at man kan tale om, at et kursus er en succes. Det har imidlertid ikke været i fokus i min undersøgelse, eftersom der ikke er tale om en evaluering. For mig har det været essentielt at kunne indfange, beskrive og forstå mangfoldigheden af variationer. Imidlertid har det slået mig, at der var flere markante udsagn fra kursUSDeltagerne og de øvrige agenter, da jeg spurgte til forløbet efter et års tid. Der er ingen tvivl om, at ting tager tid. Dette er måske et vilkår, der i særlig grad knytter sig til læring med teoretiske aspekter – med risiko for at læringen når at gå i glemmebogen, når den ikke bliver aktiveret. Situeret praksislæring gennem deltagelse eksponerer straks det forbedrede håndlag, den øgede kunnen og indsigten i med meningen med det hele, hvorimod den ikke-situerede teoretiske tilskuerviden synes at kunne omsættes til deltagerkendskab og kompetence længe efter, at selve undervisningsprocessen er afsluttet.

9.2.3 Casenes repræsentativitet – og det særlige

Uden at ville gøre dette til en evaluering af KOM-UD-projektet skal jeg i dette afsnit trække nogle forhold frem for at se dem ud fra, om de tre cases er repræsentative i forhold til, hvad der ville have været muligt inden for KOM-UD projektets rammer, og om der kan lokaliseres noget som er særligt påfaldende eller bemærkelsesværdigt.

De tre cases viser hver sin udgave af, hvordan KOM-UD-projektets rammer kan udfyldes. Men hvilke muligheder kan i det hele taget tænkes? De tænkelige muligheder må ligge inden for kontinuummet: 'Vi gør, som vi plejer' til 'Vi laver alting om'. Målgruppen skal dog være ansatte i virksomheder, som VUC indgår aftale med om almen efter- og videreuddannelse af de ansatte – og undervisningen skal foregå på virksomheden. De to begrænsninger ligger dels i KOM-UD-projektet, dels i mit krav til valg af cases. I den øvrige KOM-UD-forskning er der dog mange eksempler, hvor virksomhedsforlægningen ikke har været inde i billedet. I de tre cases har virksomhedsforlægningen været

væsentligt ifølge både kursusdeltagere og virksomhedsledere. Det peger på, at der findes potentielle kursusdeltagere ude i virksomhederne, hvor netop det aspekt, at undervisningen kan foregå på virksomheden, er helt afgørende for at almen efter- og videreuddannelse overhovedet kan komme på tale. I *Skoven* og i *Industrien* fremhæves det først og fremmest, at virksomhedsforlægningen sikrer, at der etableres et eksklusivt læringsrum, hvor læreren er det eneste nye ansigt; alle kursusdeltagere er samtidig kolleger, som man er mere tryk ved at begive sig ud i det ukendte læringsrum sammen med, end man ville have været ved at være kursist på åbne hold med lutter nye ansigter. Dernæst fremhæves det i alle tre cases, at virksomhedsforlægningen er en praktisk lettelse for kursusdeltagerne, idet de kan møde frem som de går og står i jobbet og uden at skulle tænke på ekstra transport og ekstra fravær fra hjem og job.

Med de to begrænsninger in mente så matcher *Industrien* modellen 'Vi gør, som vi plejer'. Det var et entydigt krav fra virksomhedens side, at undervisningen på alle måder skulle være ligesom på VUCs ordinære hold, og tilladelsen til at jeg kunne bruge forløbet som case var betinget af, at jeg på ingen måde måtte foretage mig noget, der kunne ændre ved det. Hvad angår størrelsen af frafald og andelen af prøvedeltagere svarer det i *Industrien* til forholdene på ordinære VUC-hold, jf. EVA (2005). Af de mulige prøvedeltagere gik lidt under halvdelen til prøve. Kursusdeltagerne i *Industrien* hører efter tillidsmanden vurdering til blandt de mest velorienterede og initiativrige menige medarbejdere i *Industrien*. Sammenholder man denne habitus med det faktum, at kursusdeltagerne har nydt godt af virksomhedsforlægningens beskyttede læringsmiljø, så kan det måske undre, at prøvedeltagelsen ikke blev højere. Forklaringen kan være den enkle, som også fremføres af kursister på ordinære VUC-hold, at kursusdeltagerne ikke har behov for at kunne dokumentere læringen, men det kan naturligvis også spille ind, hvis de ikke har følt sig fagligt nok rustede, og at tilmeldingen til prøven blev forelagt som et valg, den enkelte skulle træffe, og at den enkelte dermed skulle gøre op med sin habitus' inkorporerede tvivl om egne evner og formåen og sætte sig ud over den symbolske vold, der ligger i prøvesystemet, jf. afsnit 7.4.

I den anden ende af spektret mener jeg, at *Rehabiliteringen* matcher modellen 'Vi laver alting om'. Det var ikke frivilligt at deltage, indholdet i undervisningen var på alle måder specielt tilrettelagt i forhold til virksomhedens behov og fulgte på ingen måde de forslag, der er i fagets undervisningsvejledning fra Undervisningsministeriet, det faglige niveau lå langt over, hvad jeg har set på nogen andre S&K-hold, og prøven var fravalgt. Ledere og hovedparten af kursusdeltagerne var meget tilfredse med forløbet og mente, at nyansatte også burde rollevurderes m.v.. Den ene eller de få, der beklageligvis faldt fra,

svarende til 5-10 %, er beskedent i forhold til ordinære VUC-hold, hvor frafaldet på hf-forløb typisk er oppe på 30-40 %, jf. EVA (2005), og hvor der blandt de frafaldne givetvis også er nogle, der af den ene eller anden grund føler sig gået for nær, jf. afsnit 8.3.2.2. På andre KOM-UD-forløb med faget S&K, som jeg har fulgt (Hviid 2006), var der et friere valg omkring deltagelsen, undervisningen foregik på VUC, tilrettelæggelsen og niveauet var i overensstemmelse med undervisningsvejledningen, prøven var fravalgt – og der var endnu mindre frafald end i *Rehabiliteringen*. Selv om frafaldet i *Rehabiliteringen* omfangsmæssigt set var beskedent, så forekommer betydningen for den eller de få, det handlede om, at være så alvorlig, at det er værd at pege på, at meget praksisnære forløb, som det i *Rehabiliteringen*, givetvis kan være særligt belastende for kursusedtagere, der har en skrøbelig habitus.

Det er et rent tilfælde, at der blandt de tre cases, jeg har med i denne afhandling, netop er to, der matcher de to model-yderpunkter, idet jeg ikke forlods kunne vide, hvordan forløbene ville blive forvaltet. Den tredje case, *Skoven*, ligger mellem de to yderpunkter, men tættest på *Industrien*, jf. afsnit 9.2.1. I FVU-læsning fulgtes model-vi-gør-som-vi-plejer. Det samme gjaldt stort set basis-edb. I FVU-matematik blev der inddraget autentisk og erhvervsrelevant stof i et vist omfang – dog næsten inden for de rammer, som fagbekendtgørelsen angiver – afvigelsen bestod efter lærerens vurdering i at niveauet måske var hævet en anelse over standardfagniveauet, så man var slet ikke henne i nærheden af model-vi-laver-aling-om. Frafald var der intet af i *Skoven*, og alle kursusedtagere deltog i og bestod deres respektive prøver. Lærerne i *Skoven* påtog sig et større ansvar end læreren i *Industrien* med hensyn til at få kursusedtagere tilmeldt prøverne, hvilket fratog disse kursusedtagere besværet med at overvinde inkorporeret tvivl om egne evner og formåen.

Jeg mener, at de tre cases tilsammen er repræsentative og giver et ganske dækkende billede af, hvordan KOM-UD-projektet har kunnet forvaltes under den særlige forudsætning, at det skulle være virksomhedsforlagt.

På samme måde som man kan spørge til repræsentativiteten af casene som uddannelsesforløb, kan man også spørge til repræsentativiteten af kursusedtagere og læringsudfald. Her kan yderpunkterne beskrives som fire udfaldsrum i forhold til om kursusedtagere er positivt eller negativt disponeret over for almen efter- og videreuddannelse og i forhold til, om der forekommer intenderet læring eller ej enten som præstationsorienteret eller som kompetenceorienteret læring (Bernstein 2001c [2000/1996]:191-202, jf. fig. 11), se fig. 22. Lærerne bestræbte sig naturligvis på, at kursusedtagere skulle få det intenderede udbytte, men alle gode hensigter til trods kan man forestille sig udfald, der ikke

er intenderet. Som jeg har redegjort for i afsnit 8.3.2.2 Konflikter og modstand, så skete det, at en enkelt eller nogle ganske få af kursusedtagerne i *Rehabiliteringen*, fik reduceret hand-
 lekompetence og svækket habitus, i fig. 22

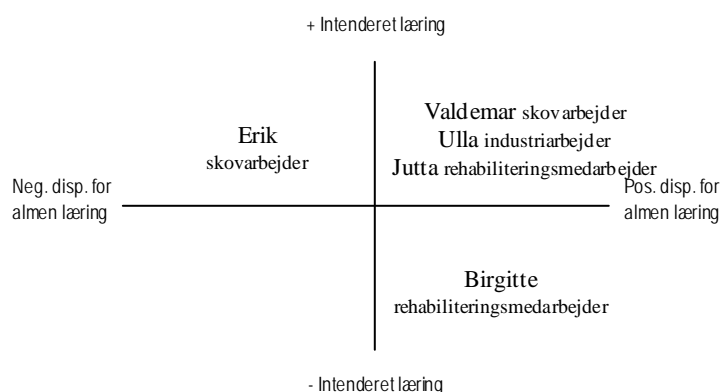


Fig. 22 Kursusedtagernes disposition for læring og læringsudfaldet

markeret med Birgitte som repræsentant. I *Skoven* var der kursusedtagere, som blev presset til at deltage, hvorfor man kunne forvente, at nogen af skovarbejderne blot 'har siddet den af', slet ikke har involveret sig og er forblevet upåvirkede af undervisningen; udfaldsmuligheden er repræsenteret ved det tomme felt i fig. 22. På ordinære hold kan kursisterne populært sagt stemme med fødderne og forlade kurset, hvis det ikke lever op til forventningerne. Det har været sværere på KOM-UD-forløbene, idet virksomhederne/arbejdsgiveren har været med som partner og kollegerne var afhængige af solidarisk deltagelse. I *Skoven* var der et forsøg på at 'sidde den af', men det viste sig, at vedkommende, Erik, trods det lod sig påvirke og efterfølgende udfoldede intenderet kompetence. Alle de øvrige skovarbejdere deltog mere aktivt i undervisningen og i prøverne og fordeler sig i de to øverste udfaldsrum i fig. 22 med Valdemar som repræsentant for dem, der var mest disponerede for at lære. I *Industrien* var der en smule frafald, men det var netop begrundet i, at disse kursusedtagere ikke ville henvises til en position, hvor de var nødt til blot at 'sidde den af'. *Industrien* opviste desuden en del fravær, men det skyldtes eksterne forhold, som dog ganske vist positionerede selve kursusedtagelsen som lavere rangerende end andre aktiviteter, men de fraværende mødte op igen for at lære. I mit valg af interviewpersoner i de tre cases har jeg søgt efter kursusedtagere, der var repræsentative som bærere af et eller flere karakteristiske træk med hensyn til baggrund, position i gruppen, holdning eller lignende, jf. afsnit 4.2.4. Jeg mener, at de hændelser, jeg har fremdraget vedrørende mentalt og fysisk fravær og regulært frafald, var, hvad der forekom i de tre cases, som kunne have været udtryk for strategi om at ville 'sidde den af'. I *Industrien* og i *Rehabiliteringen* var kursusedtagerne positivt disponerede for at lære, og bortset fra Birgitte og evt. enkelte andre i *Rehabiliteringen* så placerer de sig som Ulla og Jutta.

Som følge af tidshorisonten i undersøgelsen har det ikke været muligt at følge yderligere op på eksemplerne med læring, der referer til APV III, ændring i arbejdspraksis, og

dermed at kunne sige noget om, hvorvidt APV III-læring på længere sigt har afsmittende, stabil virkning på habitus. I det følgende vil jeg knytte nogle kommentarer til forhold, som jeg herudover har fundet af særlig interesse.

I *Skoven* spænder kursusedtagernes holdning fra modstand mod læring af almene fag til ønsket om at blive presset til mere af den slags. Oprindeligt bestod det muliges kunst i overhovedet at få etableret nogle kursusforløb. Finansieringen af VUCs aktiviteter fremmer udbud af FVU. Blandt flertallet af skovarbejdere ville det ideelle forlods have været helt at afvise tilbudet om FVU-læsning og fortrænge dets eksistens. For de offentligt ansatte ville det ideelle i deres egen optik have været kun at iværksætte edb – inklusiv noget om intra- og internet og ikke kun det basale tænd-sluk-kursus, de fik tilbudt. Det er bemærkelsesværdige består i, at skovarbejderne til trods for den oprindelige halvhjertede tilslutning til FVU-læsning og modstanden undervejs hen mod afslutningen af forløbet formulerede ønske om synlig og kontant pædagogik. Det handlede for dem intuitivt om at få samklang mellem følelser og rationel fornuft – habitus med manglende disposition for at deltage almen efter- og videreuddannelse skal ændres. Ændring i habitus kommer ikke af sig selv, men kan, som skovarbejderne intuitivt fornemmer, fremmes ved at hente nogle sejre der, hvor de har erfaring for at hente nederlag. I forløbet mødte de en lærer, der vandt deres respekt ved at fastholde værdien i den institutionaliserede skoleviden (Saugstad 2007), hvilket havde stor betydning for at fremme den ændring i habitus, de ubevidst gik efter.

I afsnittene 5.6 og 5.7 redegjorde jeg for, at KOM-UD-projektet har en indbygget akilleshæl, der beror på, at KOM-UD-projektet fokuserer på arbejdsmarkedslogikken, og VUC i sine formål retter sig både mod skolelogik og en mere abstrakt arbejdsmarkedslogik. På tværs af de tre cases var det de færreste af lærerne, der havde kendskab til virksomhederne og kursusedtagernes arbejdsliv samt de almen-faglige krav, kursusedtagernes job stiller. Det forholder sig sådan, at lærere, der underviser i projekter som KOM-UD, i samme tidsperiode ofte er tilknyttet flere projekter, som kredser om de samme temaer såsom kortuddannede, ansatte, kompetenceudvikling og tværsektorielle samarbejdsrelationer etc. Det kan derfor være svært for lærerne at skelne det ene projekt fra det andet. For nogle af lærerne ender skelnen mellem de forskellige projekter med at blive af instrumentel karakter med henblik på at afklare hvilke skemaer, der skal udfyldes af hvem og afleveres hvornår til hvem. Det begrænsede kendskab, som flere af lærerne havde til KOM-UD-projektet betød, at de kun i ringe grad kunne tilrettelægge undervisningen og vælge indholdet i relation til projektets karakter. I stedet lænede de sig op ad fagernes vertikale undervisningsdiskurs, som den kommer til udtryk i standardmaterialet. Det

var ikke ideelt i forhold til KOM-UD-konceptets hensigt, og specielt i *Skoven* var der kritik fra kursusedtagerne over dette forhold – jeg har kaldt den manglende anvendelsesorientering for kedsomhedskonflikten i FVU-læsning – men bemærkelsesværdigt nok medvirkede den vertikale undervisningsdiskurs til, at kursusedtagerne fik tid og rum til at erhverve noget af den basale skoleviden, de ikke har fået lært i folkeskolen (Saugstad 2007), jf. skovarbejdernes ubevidste ønske om ændring i egen habitus.

Konsekvensen af VUCs problemer med finansieringen blev i *Rehabiliteringen* løst med tiltag i form af to-lærerordning og kollektive selvstudietimer. Det var det, der i praksis gjorde det muligt at gennemføre undervisningen på de tre meget små team/hold. Den stramme lærerstyring med indbyrdes fordeling af stoffet mellem de to lærere og de opgaver, de forberedte til de kollektive selvstudietimer, bidrog i læringsmæssig henseende til erhvervelsen af det intenderede udbytte. Den faglige progression i forløbet stod klar for kursusedtagerne, samtidig med at de fik tid til intern kollektiv fordybelse i faglige diskussioner, der havde stor relevans for deres samarbejde i praksis. Løsningen med kollektive selvstudietimer er anvendt med succes i andre KOM-UD-forløb, (se fx Hviid 2006).

I det foregående afsnit omtalte jeg afslutning af forløbene med og uden prøve. For *Rehabiliteringen* ser afslutningsseminaret med gensidige fremlæggelser af forslag fra både medarbejdere ledere at være det ideel. Modellen peger fremad og giver indhold til implementering af resultaterne i det fælles arbejdsliv. I *Skoven*, hvor stort set alle deltog i prøven, skulle kursusedtagerne aktivt melde fra prøvedeltagelsen, hvorimod de i *Industrien*, hvor kun få deltog i prøven, aktivt skulle melde til. Beståede prøver styrker kursusedtagernes status og deres habituelle disposition for at erhverve sig mere almen viden. Det element af ydre pres, der kan ligge i mere eller mindre at være automatisk tilmeldt prøven, synes at kunne befordre udfoldelsen af den almene efter- og videreuddannelses emancipatoriske effekt.

Mit materiale har to eksempler, hvor værdien af at yde eller ikke yde modstand tæller sit tydelige sprog. I *Rehabiliteringen* fik manglende modstand mod team-rollevurderingen fatal følge for en af kursusedtagerne, til trods for at hun havde tilegnet sig ny viden – læringen havde nemlig negativ virkning på hende habitus og arbejdspraksis. Det modsatte viste sig i *Skoven*, hvor en af kursusedtagerne ydede megen modstand mod FVU-læsning men alligevel tilegnede sig viden, der satte ham i stand til at ændre sin arbejdspraksis på en positiv måde. Der er ikke i de to cases gennem undervisnings- og læringsdiskurserne og læringsmålene arbejdet med kursusedtagernes eventuelle modstand eller mangel på samme. Der er i begge eksempler tale om spontane reaktioner. Ikke desto mindre er det bemærkelsesværdigt, at effekten af læringen viser sammenhængene stor

modstand-positiv læring versus manglende modstand-negativ læring, hvilket bekræfter tesen "*ingen modstand ingen læring*" (Rømer 2006), når man med læring forudsætter, at der er tale om intenderet, positiv og varig ændring.

9.2.4 Resultaterne – i kort form

Når jeg kigger på sammenfatningerne i afsnit 2.4.1 om følgeforskningen i KOM-UD-projektet og i afsnit 2.4.2 om anbefalingerne på baggrund af projekt Kompetencecirkler og sammenholder dem med min undersøgelse, så genfinder jeg i mine cases stort set de samme mål, fordele, ulemper, træk ved uddannelses- og læringsdiskurserne, konflikter, modstand og effekter. Hvad der dog i særlig grad kan fremhæves i min undersøgelse er følgende – her opsummeret i kort form:

- APV-modellen giver mulighed for at kategorisere læring i tre kategorier, hvor læringen henholdsvis medfører identitetsforandringer (område I), forandringer både for både identitet og arbejdspraksis (område II) og forandringer i arbejdspraksis (område III)
- Der findes potentielle kursusdeltagere ude i virksomhederne, for hvem virksomhedsforlægningen er afgørende for, at almene VUC-forløb kan etableres
- Virksomhedsforlagte uddannelsesforløb i almene VUC-fag møder flere mandlige kursister end ordinære VUC-forløb
- Kursusforløbene skabte større åbenhed i virksomhederne om kursusdeltagernes literacy-kompetencer (NB: literacy indgik i alle tre cases)
- Pædagogisk praksis, der inkluderer kollektive arbejdsformer som integreret del af det samlede studieforløb, synes at være væsentlig for at læringen både kan påvirke habitus og arbejdspraksis - læring kan ske under ydre pres – og manglende modstand mod læring kan få fatale følger
- Kursusdeltagere, der i forvejen har solid uddannelseskapital, får lettere andel i mere uddannelse end kursusdeltagere, der har lav uddannelseskapital
- Uddannelseskapitalen blev øget blandt kursusdeltagerne – mange erhvervede bevis på nye almene kvalifikationer – og alle, der gennemførte uden at aflægge prøve, øgede deres almene viden og færdigheder og fik det anerkendt med enten deltagerbevis, kreditering på CV og/eller kvalifikationstillæg
- Den faglige kapital blev øget blandt en del af kursusdeltagerne som følge af, at nye almene kvalifikationer eller almen viden og færdigheder blev omsat til nye faglige kompetencer i jobbet

- Erhvervelse af uddannelses- og/eller faglig kapital bidrager til, at kursusedtagerne kan positionere sig som mere kompetente
- Ændringen i kursusedtagernes habitus omfatter øget præference/disposition for at deltage i almen efter- og videreuddannelse og for at tilegne sig almene kvalifikationer eller almen viden og færdigheder samt for at omsætte disse til faglig kompetence – habituelle barrierer over for deltagelsen blev brudt ned
- Majoriteten af kursusedtagerne fik forbedret deres sociale position gennem ændret kapitalkompositionen og øgning af den samlede kapitalvolumen
- Den grundlæggende positionering af kursusedtagerne/medarbejderne som dominerede i forhold til lederne forblev uændret.

9.3 Med almene VUC-fag på arbejde

Når problemformuleringen: *Hvordan agerer og lærer kursusedtagerne i virksomhedsforlagte uddannelsesforløb i almene VUC-fag, og hvad betyder læringen for deres sociale positioner og positioneringer?* skal besvares, er der som vist ovenfor ikke ét svar, men mange. Som hovedregel vil kursusedtagerne gennem læringen opnå en bedring af deres sociale position og deres mulighed for at positionere sig.

Analogt med isformationen (vignet 1.0.1), som var dannet af relativt få elementer – vand, vind og frost – men som ikke desto mindre antog et rigt varieret udtryk, kan man forstå mine cases som byggende på et relativt set begrænset antal faktorer, som seks almene VUC-fag, tre typer virksomheder, ansatte der deltager i virksomhedsforlagt efter- og videreuddannelse, men læringsforløbene antog individuelle udtryk for hver kursusedtager. Alligevel er det som vist muligt både at skelne visse mønstre og samtidig få øje på specielle fund. Menneskeskabte værker. Formgivet i fællesskab af kursusedtagerne og lærerne inden for de givne rammer har læring baseret på almene VUC-fag bidraget til rekonstruktioner i kursusedtagernes identitet og/eller arbejdspraksis. Ingen af dem har tidligere deltaget i noget, der bare minder om denne tilrettelæggelsesform: Almen Praksisnær Voksenlæring. Mange mål og hensigter, individuelle eller kollektive vilkår for deltagelsen, vertikale og horisontale diskurser, individuelle og kollektive arbejdsformer blev føjet forunderligt ind i hinanden. Det lykkedes mange af kursusedtagerne at erhverve sig større eller mindre bidder af almene kvalifikationer og omsætte dem til erhvervsmæssige kompetencer. Jeg har forsøgt at give så nuanceret et billede af hændelserne som muligt. Mine bestræbelser i afhandlingen yder langt fra alle relevante forhold retfærdighed. Mit blik har specielt rettet sig mod kursusedtagerne. Al læring har sin tid. Jeg mener, Almen Praksisnær Voksenlæring har rige potentialer på vejen frem.

Resumé

Denne afhandling undersøger, hvordan medarbejdere i rollen som kursusedtagere agerer og lærer i virksomhedsforlagte efteruddannelsesforløb i almene VUC-fag, og hvad læringen betyder for kursusedtagernes sociale positioner og positioneringer. Undersøgelsen har et vidensgenererende sigte og er empirisk funderet. De empiriske data er hentet i projektet KOMpetenceudvikling i Udkantsområder (august 2004 til udgangen af 2006), dvs. områder med efterslæb på uddannelse og risiko for negativ erhvervsudvikling. VUC gennemførte i projektperioden en række kursusforløb i samarbejde med lokale virksomheder for deres ansatte. Målet med uddannelsesforløbene var at fremme kompetenceudvikling, erhvervsmæssig udvikling og styrke den sociale samhørighed.

Undersøgelsen viser overordnet, at hovedparten af kursusedtagerne gennem læringen opnår en bedring af deres sociale position og deres mulighed for at positionere sig. Bag dette er en kompleksitet af teoretiske tilgange, antagelser og undersøgelsesresultater.

Forholdet mellem mennesker og den sociale verden anskuer jeg som en tre-ledet dialektik hvor samfundet ses som menneskeskabt, samfundet ses som en objektiv virkelighed og mennesket ses som socialt produkt (Berger & Luckmann 2007 [1966]). For at favne kompleksiteten arbejder jeg empirisk og komparativt og benytter en række af kvalitative metoder, der ved induktion kan genere viden. Mine undersøgelser er gennemført i tre afgrænsede cases – *Skoven*, *Industrien* og *Rehabiliteringen* – og jeg har fulgt hver case i den periode, hvor undervisningsforløbet blev gennemført. Der er foretaget observationer af arbejdspraksis og undervisning samt gennemført semistrukturerede interviews med kursusedtagere, virksomhedsledere, lærere og VUC-konsulenter. Der er desuden gennemført en mindre spørgeskemaundersøgelse blandt kursusedtagerne vedrørende deres uddannelsesmæssige og arbejdsmæssige baggrund.

Begrebsmæssigt og teoretisk tager afhandlingen afsæt i teori-praksis-problemstillingen (Aristoteles/T. Saugstad 2007). Kursusedtagerne befinder sig i et spændingsfelt mellem skolelogik og virksomhedslogik. For at forstå spændingsfeltets autonomi, specificitet, specifikke adgangskrav, specifikke kapital, differentierede positioner samt dets historie, undersøger jeg magtagenturers og bureaukratiske agenturers samt VUC-historikkens og virksomhedernes indflydelse på spændingsfeltet. Desuden undersøger jeg kursusedtagernes habitus, og hvordan den præges gennem pædagogisk arbejde, deres kapitaler, den symbolske vold og dominansforhold, kursusedtagerne er underlagt, samt deres sociale positioner og positioneringer (Bourdieu 1997 [1994], 2007 [1980], Bourdieu & Passeron 2006 [1970], Bourdieu & Wacquant 1996 [1992]). Fagene, undervisningen og læringen er belyst især ved hjælp af begreberne pædagogiske præstations- og kompe-

tencemodeller og modi, vertikale og horisontale diskurser samt symbolsk kontrol (Bernstein 2000 [1996], 2001a-f, Chouliaraki & Beyer 2001) i sammenhæng med en model for *Almen Praksisnær Voksenlæring* (APV). APV-modellen kombinerer en generel model for læring (Illeris 2001) med en model for arbejdslivets betingelser for læring (Illeris & samarbejdspartnere 2004), og APV-modellen fokuserer især på tre mulige udfald af læringen, hvor forandringer med emancipatorisk potentiale påvirker henholdsvis den lærendes identitet, den lærendes arbejdspraksis eller begge dele på en gang.

Sammenfattende viser min undersøgelse:

- Der findes potentielle kursusdeltagere ude i virksomhederne, for hvem virksomhedsforlægningen er afgørende for, at almene VUC-forløb kan etableres
- Virksomhedsforlagte uddannelsesforløb i almene VUC-fag møder flere mandlige kursister end ordinære VUC-forløb
- Kursusforløbene skabte større åbenhed i virksomhederne om kursusdeltagernes literacy-kompetencer (NB: literacy indgik i alle tre cases)
- Pædagogisk praksis, der inkluderer kollektive arbejdsformer som integreret del af det samlede studieforløb, synes at være væsentlig for at læringen både kan påvirke habitus og arbejdspraksis - læring kan ske under ydre pres - og manglende modstand mod læring kan få fatale følger
- Kursusdeltagere, der i forvejen har solid uddannelseskapital, får lettere andel i mere uddannelse end kursusdeltagere, der har lav uddannelseskapital
- Uddannelseskapitalen blev øget blandt kursusdeltagerne - mange erhvervede bevis på nye almene kvalifikationer - og alle, der gennemførte uden at aflægge prøve, øgede deres almene viden og færdigheder og fik det anerkendt med enten deltagerbevis, kreditering på CV og/eller kvalifikationstillæg
- Den faglige kapital blev øget blandt en del af kursusdeltagerne som følge af, at nye almene kvalifikationer eller almen viden og færdigheder blev omsat til nye faglige kompetencer i jobbet
- Erhvervelse af uddannelses- og/eller faglig kapital bidrager til, at kursusdeltagerne kan positionere sig som mere kompetente
- Ændringen i kursusdeltagernes habitus omfatter øget præference/disposition for at deltage i almen efter- og videreuddannelse og for at tilegne sig almene kvalifikationer eller almen viden og færdigheder samt for at omsætte disse til faglig kompetence - habituelle barrierer over for deltagelsen blev brudt ned
- Den grundlæggende positionering af kursusdeltagerne/medarbejderne som dominerede i forhold til lederne forblev uændret.

English Summary

This thesis explores how employees in their role as course participants act and learn through in-service courses in general Adult Education subjects,⁵⁵ and the impact of the learning on the course participants' as social positions and positioning. The thesis aims for knowledge generation on an empirical basis. The empirical data was collected in the project KOMpetenceudvikling i UDkantsområder (KOM-UD) (august 2004 until the end of 2006).⁵⁶ KOM-UD focuses on adult education in areas characterized by backlog of education and risk of negative business development. Adult Education Centres (AEC) managed a number of courses in cooperation with local enterprises and their employees in the project period. The aim of these courses was to promote the development of competences, participation in the labour market and social cohesion.

The overall findings are that the majority of the course participants through their learning gained improvement of their social position and possibilities for positioning themselves. Behind this short statement lies a complexity of theoretical approaches, assumptions and findings.

I see the relationship between man and the social world as consisting in a triple dialectic where society is seen as man-made, society is seen as an objective reality and man is seen as a social product (Berger & Luckmann 2007 [1966]). To embrace the complexity I use a number of mainly qualitative empirical methods. By induction the methods generate knowledge. My studies have been conducted in distinct cases – *The Forest*, *The Industry* and *The Rehabilitation* – and I have followed each case during the period in which educational curricula were implemented. I have carried out observations of working practices and teaching as well as semi-structured interviews with participants, entrepreneurs, teachers and AEC-consultants. A small survey among the course participants about their educational and vocational backgrounds has complemented the other data.

Conceptually and theoretically the thesis relates to the theory/practice problematic (Aristoteles/T. Saugstad 2007). The course participants are situated in a field of tensions between school logics and company logics. To comprehend the autonomy, the special features, the specific admissions, the specific capitals, the differentiated positions as well as the history in the field of tensions, I explore agencies in the field of power, agencies in the field of bureaucracy and also the AEC history and how the companies influence on the field of tensions. In addition I explore the habitus of the course participants and how habitus is influenced by pedagogical work. Furthermore I explore capitals and the sym-

⁵⁵ Adult Education-subjects could e.g. be Literacy, Mathematics, Foreign languages, Computer studies and special subjects for adults such as Co-operation/communication.

⁵⁶ KOMpetenceudvikling i UDkantsområder: Development of Competences in Fringe Areas.

bolic violence the course participants are subjected to, and what it all means for their social positions and abilities for positioning (Bourdieu 1997 [1994], 2007 [1980], Bourdieu & Passeron 2006 [1970], Bourdieu & Wacquant 1996 [1992]). The subjects and the teaching are examined through concepts such as models for pedagogical performance and pedagogical competence and their *modi plus* vertical and horizontal discourses and symbolic control (Bernstein 2000 [1996], 2001a-f, Chouliaraki & Beyer 2001) in connection with a model for General Practice-close Adult Learning (GePAL). The GePAL model combines a general model of learning (Illeris 2001) with a model of conditions for learning in working life (Illeris & samarbejdspartnere 2004). The GePAL model focuses especially on three possible outcomes where changes with emancipating potentials influence respectively the learners' identity, the learners' work practice on job or both at the same time.

Summarizing my research and results:

- In the companies there are potential course participants for whom the in-service model is crucial to the establishment of courses in general Adult Education subjects
- The in-service courses in general Adult Education subjects engages more male participants than ordinary AEC-courses
- The courses made the employees' literacy competences a more open subject in the companies
- Pedagogical practice that includes collective studies seems essential to influence both habitus and work practice – learning can take place under external pressure – and lack of resistance against learning can be fatal
- Course participants having thorough knowledge and educational capital more easily find their way into further education than course participants having weak educational capital
- The educational capital increased among the course participants – many acquired diploma of general qualifications – and everybody who completed the course without attending the examination enhanced their general knowledge and skills⁵⁷ and acquired acknowledgement by participation certificate, credit on CV and/or qualification allowance

⁵⁷ In the thesis distinguishes between *qualifications* (kvalifikationer) as characteristics documented by diploma, *general knowledge and skills* (almen viden og færdigheder) and *competencies* (kompetencer) as abilities to practice.

- The professional capital increased among some of the course participants in consequence of transformation of general qualifications or general knowledge and skills into professional work competences
- The acquisition of educational and/or professional capital allows the course participants to position themselves as more competent
- The change in the course participant's habitus includes enhanced disposition for participation in general Adult Continuing Education and for acquiring general qualifications or general knowledge and skills
- The fundamental positioning of the course participants/employees as dominated by their managers remained unchanged.

Litteratur

- Alheit, Peter (1997): Det biografiske spørgsmål, i: Hansen, Bjarne G. m.fl. (red.): *Voksenliv og læreprocesser i det moderne samfund*, Munksgaard, København K.
- Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.) (2005): *Klassisk og moderne samfundsteori*, 3. reviderede udgave, Hans Reitzels Forlag, København K.
- Andersen, Tem F. (2006): *Netvuc i brugerhøjde, brugerundersøgelse af VUC Sønderjyllands Netvuc-koncept*, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Andreasen, Brian K. (2005): *Lærerroller i virksomhedsrettet undervisning*, Forskningsrapport 7, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Archer, Margaret S. (1998): Introduction: Realism in the social science. In: Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T., Norrie, A.: *Critical Realism Essential Readings*, London and New York: Routledge.
- Balatti, Josephine & Ian Falk (2002): Socioeconomic Contributions of Adult learning to Community: A Social Capital Perspective, in: *Adult Education Quarterly*, Vol. 52, no. 4, August 2002, p. 281-298.
- Bauman, Zygmundt (2001): *Modernitet og Holocaust*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (2007 [1966]): *Den sociale konstruktion af virkeligheden, En videnssociologisk afhandling*, Akademisk Forlag, København.
- Bernstein, Basil (2000 [1996]): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Rowman & Littlefield
- Bernstein, Basil (2001a): Introduktion til bogen, i: Chouliaraki, Lilie & Bayer, Martin (red.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, Akademisk Forlag, København K.
- Bernstein, Basil (2001b): Klasseforskelle og pædagogisk praksis, oversat fra Bernstein, Basil (1990): Social Class and Pedagogic Practice, in: Class, Codes and Control Vol. IV. The Structuring of pedagogic Discourse, Routledge, i: Chouliaraki, Lilie & Bayer, Martin (red.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, Akademisk Forlag, København K.
- Bernstein, Basil (2001c): Pædagogisering af viden: Studier af rekontekstualisering, oversat fra Bernstein, Basil (2000): Pedagogizing Knowledge: Studies in Recontextualizing, in: Bernstein, Basil (2000): Pedagogy, Symbolic Control and Identity, Rowman & Littlefield, i: Chouliaraki, Lilie & Bayer, Martin (red.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, Akademisk Forlag, København K.
- Bernstein, Basil (2001d): Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter, oversat fra Bernstein, Basil (2000): Pedagogic Codes and their Modalities of Practice, in: Bernstein, Basil (2000): Pedagogy, Symbolic Control and Identity, Rowman & Littlefield, i: Chouliaraki, Lilie & Bayer, Martin (red.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, Akademisk Forlag, København K.
- Bernstein, Basil (2001e): Social konstruktion af pædagogisk diskurs, oversat fra Bernstein, Basil (1990): The Social Construction of Pedagogic Discourse, in: Class, Codes and Control Vol. IV. The Structuring of pedagogic Discourse, Routledge, i: Chouliaraki, Lilie & Bayer, Martin (red.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, Akademisk Forlag, København K.
- Bernstein, Basil (2001f): Vertikal og horisontal diskurs, oversat fra Bernstein, Basil (1999): Vertical and Horizontal Discourse: an essay, in: The British Journal of Sociology of Education, Vol. 20 nr 2 pp 157-173, i: Chouliaraki, Lilie & Bayer, Martin (red.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, Akademisk Forlag, København K.
- Billett, Stephen (1999): Guided Learning in the Workplace, in: D. Boud & J. Garrick (eds.): *Understanding Learning at Work* (pp.151-64), Routledge, London.

- Bisgaard, Else, Bent F. Jensen, Annette Rasmussen & Palle Rasmussen (red.) (2006): *Voksenundervisning på arbejde, KOMpetenceudvikling i UDKantsområder*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Bjerg, Jens (red.) (2002): *Pædagogik – en grundbog til et fag*, Hans Reitzels Forlag, København K.
- Bjørnåvold, Jens (2000): *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*, Cedefop, European Communities.
- Borgnakke, Karen (1996): *Procesanalytisk teori og metode. Bind 1, Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning – en forskningsberetning. Bind 2, Procesanalytisk metodologi*. Thesis og Akademisk Forlag A/S gennem Danmarks Universitetsforlag, København.
- Bourdieu, Pierre (1997 [1994]): *Af praktiske grunde*, Hans Reitzels Forlag, København K.
- Bourdieu, Pierre (2006 [2004]): *Udkast til en selvanalyse*, Hans Reitzels Forlag, København K.
- Bourdieu, Pierre (2007 [1980]): *Den praktiske sans*, Hans Reitzels Forlag, København K.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (2006 [1970]): *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzels Forlag, København K.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J. (1996 [1992]): *Refleksiv sociologi – mål og midler*, Hans Reitzels Forlag, København K.
- Bramming, Pia (2003): Kompetence er der masser af!, i: Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse nr. 1: *Kompetence*, Undervisningsministeriet, København K.
- Broady, Donald (2002): Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj, i: Jens Bjerg (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*, Hans Reitzels Forlag, København K.
- Bykilde, Gritt (2003): Forskning for folket, i: Michael Hviid Jacobsen (red.): *Sociologiske visioner, Sytten bidrag fra en sociologisk brydningstid*, Systime Academic, Århus C.
- Callewaert, Staf (2002): Uddannelsesfilosofi, Frankfurterskolens kritiske teori og Pierre Bourdieus sociologi, i: Jens Bjerg (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*, Hans Reitzels Forlag, København K.
- Chouliaraki, Lilie (2001): Pædagogikken sociale logik, i: Chouliaraki, Lilie & Bayer, Martin (red.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, Akademisk Forlag, København K.
- Chouliaraki, Lilie & Bayer, Martin (red.) (2001): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, Akademisk Forlag, København K.
- Cornelius, Hans & Karsten Schnack (red.) (1993): *Voksenpædagogisk Opslagsbog*, Christian Ejlers' Forlag, København K.
- Dahler-Larsen, Peter (2002): *At fremstille kvalitative data*, Syddansk Universitetsforlag, Odense M.
- Dansk Standard for Udskrifter og Registrering af Talesprog*, 2. udgave, 1992, Styregruppen for initiativområdet *Dansk talesprog i dets variationer* under Statens Humanistiske forskningsråd.
- Dewey, John (2005 [1916/1980]): *Demokrati og uddannelse*, Forlaget Klim, Århus N.
- DPU (2008): Se http://www.dpu.dk/Forside/Om_DPU/Instituter/Learning_Lab_Denmark/Forskningsenheder/Organisering_og_læring.
- Dreier, Ole (1999): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. i: K. Nielsen & S. Kvale (red.): *Mesterlære. Læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag, København K.
- Dreier, Ole (2001): Learning in Personal Trajectories of Participation, in: Niahm Stephenson, H. Lorraine Radtke, René Jorna, Hendrikus J. Stam (Ed.): *Theoretical Psychology, Critical Contributions, Selected Proceedings of the Ninth Biennial Conference of The International Society for Theoretical Psychology*, Calgary Alberta, Canada June 3-8, 2001, Captus University Publications.

- Dreier, Ole (2004): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster, i: Nielsen, Klaus & Kvale, Steiner (red.): *Mesterlære, Læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag, 5. oplag, København K.
- Econ (2007): *Evaluering av program for Basiskompetanse for Arbeidslivet (BKA)*, <http://www.econ.no>.
- Ejernæs, M. et al. (2004): *Social opdrift, social arv*, Akademisk Forlag, København.
- Elkjær, Bente (2005): Når læring går på arbejde – et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet. Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Elkjær, Bente & Steen Høyrup (2007): Nordic Research on Workplace Learning 1995-2006, in: Lynne Chisholm, Helmuth Fennes and Reingard Spanning (eds.): *Competence development as workplace learning*, Innsbruck University Press.
- Elkjær, Bente og Bjarne Wahlgren (2006): Organizational Learning and Workplace Learning – Similarities and Differences, In: E. Antonacopoulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjaer & S. Højrup: *Learning, Working and Living, Mapping the terrain of Working Life learning*, Palgrave Macmillan, New York.
- Ellström, Per-Erik (1996a): Rutin och reflection, Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete, i: Per-Erik Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (eds.): *Livslångt lärande*, Studentlitteratur, Lund.
- Ellström, Per-Erik (1996b): Integrating Learning and Work: Problems and Prospects, in: *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421-35.
- Eriksen, A., Christensen, I.L. & Jakobsen, A.E.H. (2005). *Kvalitetsudvikling – VUC i Viborg Amt, Rapport om den lærerfri del i fleksibelt tilrettelagte undervisningsforløb på virksomhederne*. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Esmark, Kim (2006): Bourdieus uddannelsessociologi, i: Prieur, Annick & Carsten Sestoft: *Pierre Bourdieu. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag, København K.
- Esmark, Kim (2006a): Dansk indledning, i: Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude: *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzels Forlag. København K.
- EVA (2005): *FVU, avu og enkeltfags-hf, Resultater fra EVAs evalueringer*, Danmarks Evalueringsinstitut, <http://www.eva.dk/Udgivelser/>.
- EVU (1999): *Årsberetning 1999, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen*, Roskilde Universitetscenter, se <http://www.evu.ruc.dk/aarsberet/evu99.pdf>.
- Flygare, Henrik (2006): *Arla satser på uddannelse – interview med Ivan Rehmeier*, i: Else Bisgaard, Bent F. Jensen, Annette Rasmussen, & Palle Rasmussen (red.): *Voksenundervisning på arbejde, KOMpetenceudvikling i UDKantsområder*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Flyvbjerg, Bent: (1991): *Rationalitet og Magt*, Akademisk Forlag, København K.
- FVU Forberedende Voksen Undervisning. Rapport om FVU-tilsynsbesøg. September-november 2002. Sønderjyllands Amt.
- Garsten, Christina & Jacobsson, Kerstin (red.) (2004): *Learning to be Employable: New Agendas on Work, Responsibility and Learning in a Globalizing World*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gentin, S. (2006): *Fem muslimers friluftsliv og natursyn – en interviewundersøgelse*. Speciale. Den Kgl. Veterinær- og Landbohøjskole. København.
- Gergen, Kenneth (1997 [1994]): *Virkelighed og relationer*, Dansk Psykologisk Forlag, Virum.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.M. (1967): *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.
- Gregersen, Frans (2001): Basil Bernstein i Danmark, i: Chouliaraki, Lilie & Bayer, Martin (red.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, Akademisk Forlag, København K.
- Grønæk, Kirsten (2000): Situeret læring i klasserummet, i Illeris, Knud (red.): *Tekster om læring*, Roskilde Universitets Forlag, Frederiksberg C.

- Hansen, Erik Jørgen (1995): *En generation blev voksen*, Socialforskningsinstituttet, Rapport 95:8, København.
- Hardis, Jeanet (2003): *Sociale partnerskaber. Et socialkonstruktivistisk case studie af partnerskabsaktørers virkelighedsopfattelse mellem identitet og legitimitet*. Ph.d.-afhandling. Forskerskolen i viden og ledelse, Institut for Ledelse, Politik og Filosofi, Handelshøjskolen i København, august 2003.
- Helms Jørgensen, Christian & Anne Liveng (2004): *Kompetencecirkler, Erfaringer med VUCs fleksible undervisning for ansatte og virksomheder*, Institut for uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter og Learning Lab Denmark – workplace learning, <http://www.kompetencecirkler.dk/>.
- Hermann, Stefan (2003a): *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*, Learning Lab Denmark, København NV.
- Hermann, Stefan (2003b): Fra styring til ledelse – om kompetencebegrebets udvikling, i: Undervisningsministeriet: *Kompetence*, Uddannelse nr. 1, januar 2003.
- Hviid, Marianne K. (2006): *Samspilsprocesser i virksomhedsrettet undervisning, Analyse af et VUC-pilotprojekt i ældresektoren*, Forskningsrapport 11, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Hviid, Marianne K. (2007): *Samspillet mellem VUC og virksomheder*, konferencepapir, NERA NFPF, Turku.
- Hviid, Marianne K., Hanne D. Keller, & Annette Rasmussen (2006): *Implementering af voksenuddannelse i arbejdslivet, Belyst gennem casebeskrivelser af opfølgende aktiviteter*, Forskningsrapport, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Hviid, Marianne K., Hanne D. Keller, Annette Rasmussen, Palle Rasmussen & Ulla Thøgersen [Hviid m.fl.] (2006): *Almen og praksisnær kompetenceudvikling for voksne, Slutrapport fra forskningen i projektet "KOMpetenceudvikling i Udkantsområder"*, Forskningsrapport 15, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Hviid, Marianne K., Hanne D. Keller, Annette Rasmussen, Palle Rasmussen & Ulla Thøgersen (2008): *KOMpetenceudvikling i Udkantsområder, Almen og praksisnær kompetenceudvikling for voksne*, Aalborg Universitet.
- Høyrup, Steen & Kim Pedersen (2002): Lærings- og kompetencebegreberne i arbejdslivsforskningen, i: Knud Illeris (red.): *Udspil om læring i arbejdslivet*, Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg C.
- Hårbøl, Karl, Jørgen Schack & Henning Spang-Hansen (1999): *Fremmedordbog*, Gyldendalske Boghandel, Nordisk forlag A/S, København.
- Illeris, Knud (2000): *Voksenuddannelse som masseuddannelse – disciplinering til fleksibilitet, 6. rapport fra Voksendidaktikprojektet*, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde universitetscenter, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg C.
- Illeris, Knud (2001): *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg C.
- Illeris, Knud (red.) (2002): *Udspil om læring i arbejdslivet*, Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg C.
- Illeris, Knud (2003): *Voksenuddannelse og voksenlæring*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg C.
- Illeris, Knud & samarbejdspartnere (2004): *Læring i arbejdslivet*, Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Järvinen, Margaretha (2005): Pierre Bourdieu, i: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori*, 3. reviderede udgave, Hans Reitzels Forlag, København K.
- Jensen, Bent Fenger & Sandgaard, Eivind (2006): *Kompetenceudvikling i udkantsområder – mere og bedre efteruddannelse*, i: Bisgaard, Else, Jensen, Bent Fenger, Ras-

- mussen, Annette & Rasmussen, Palle: *Voksenundervisning på arbejde, KOMpetenceudvikling i UDkantsområder*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Jensen, Inger & Arne Prah (2000): Kompetence som et intersubjektivt fænomen, i: Torben Andersen, Inger Jensen og Arne Prah: *Kompetence – i et organisatorisk perspektiv*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg C.
- Jensen, Torben Pilegaard & Holm, Anders (2000). *Danskernes læse-regne-færdigheder – i et internationalt lys*. København: AKF Forlaget.
- Jensen, Torben Pilegaard, Anders Holm, Angelo Andersen, Søren Hastrup, Marie Bruvik Heinskov, John E. Jacobsen (2000): *Danskernes læse-regne-færdigheder – udvalgte resultater*, AKF Forlaget, København.
- Jæger, M. et al. (2003): *Ulighed og livsløb*, Socialforskningsinstituttet, Rapport 03:10, København.
- Jørgensen, Kenneth Mølbjerg & Rasmussen, Palle (2005). Organisatorisk læring som perspektiv på organisatoriske forandringer. I: Jørgensen, K.M. & Rasmussen, P. (red.). *Forandringsprojekter som organisatorisk læring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, p. 9-38.
- Keller, Hanne D. (2005): *Undervisning som støtte til virksomhedens forandringsprocesser, Analyse af VUC-forløb på N. Graversens Metalvarefabrik A/S*, Forskningsrapport 8, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Keller, Hanne D. (2006a): *Personligheden på kursus?* i: Bisgaard, Else, Bent F. Jensen, Annette Rasmussen & Palle Rasmussen (red.): *Voksenundervisning på arbejde, KOMpetenceudvikling i UDkantsområder*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Keller, Hanne D. (2006b): *Sporskifte i livet, Hvor går man hen som ufaglært? Rapport om undervisningsforløbet Skiftesporer*, Forskningsrapport 12, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Keller, Hanne D. & Marianne K. Hviid (2006): *Læring mellem undervisnings- og arbejdslogik*, konferencepapir, NERA NPPF, Örebro.
- Klinkby, Erling (2004): *Historien om VUC – fra teknisk forberedelse til livslang læring*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Kok, Wim (chair) (2004): *Facing the challenge, The Lisbon strategy for growth and employment*, Report from the High Level Group, European Communities.
- Kvale, Steinar (1997): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Launsø, Laila og Olaf Rieper (2000): *Forskning om og med mennesker, Forskningstyper og forskningsmetoder i sanfundsforskningen*, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk A/S, Hvidovre.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (2003 [1991]): *Situeret læring og andre tekster*, Hans Reitzels Forlag, København K.
- Leontjev, Aleksei N. (1977 [1959/1930'erne]): Problemer i det psykiskes udvikling, Forlaget Rhodos, København.
- Leontjev, Aleksei N. (2000 [1948]): Problemet om bevidstheden i psykologien, i: Knud Illeris: *Tekster om læring*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg C.
- Mathiesen, Anders (2002 [1998, 2000]): Et kritisk socialhistorisk perspektiv på uddannelserne i Danmark, I: Bjerg, Jens (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*, Hans Reitzels Forlag, København K.
- Mathiesen, Anders & Højbjerg, Henriette (2004): Sociologiske feltanalyser, i: Fuglsang, Lars & Bitsch Olsen, Poul: *Videnskabsteori i sanfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg C.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994): *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London: Sage.
- Nielsen, Klaus & Steinar Kvale (red.) (2004 [1999]): *Mesterlære. Læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag, København K.

- Nielsen, Peter (2004 [1998]): *Produktion af viden – en praktisk metodebog*, 2. udgave, Nyt Teknisk Forlag, København V.
- Olsen, Henning (2005): *Fra spørgsmål til svar: konstruktion og kvalitetssikring af spørgeskemadata*, Akademisk Forlag, København.
- Olsen, Henning (2006): *Guide til gode spørgeskemaer*, Socialforskningsinstituttet, København K., http://www.sfi.dk/graphics/SFI/Pdf/Rapporter/2006/0611_Guide_til_gode_Spoergeskemaer.pdf.
- Pilegaard Jensen, Torben, Anders Holm, Angelo Andersen, Søren Hastrup, Marie Bruvik Heinskov, John E. Jacobsen (2000): *Danskernes læse-regne-færdigheder – udvalgte resultater*, AKF Forlaget, København.
- Ploug, Niels (2007): Teorier om betydning af social baggrund og chanceulighed, i: Niels Ploug (red.): *Social arv og social ulighed*, Hans Reitzels Forlag, København K.
- Polanyi, Michael (1983 [1966]): *The tacit dimension*, Gloucester, Mass.: Peter Smith.
- Poulsen, Henning K. (2006): *Efteruddannelse i ældresektoren på Mors – Interview med Annelise Møller*, i: Else Bisgaard, Bent F. Jensen, Annette Rasmussen & Palle Rasmussen (red.): *Voksenundervisning på arbejde, KOMpetenceudvikling i UDkantsområder*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Prieur, Annick (2002): At sætte sig i en andens sted: En diskussion af nærhed, afstand og feltarbejde, i: Michael Hviid Jacobsen, Søren Kristiansen & Annick Prieur (red.): *Liv, fortælling, tekst – strejftog i kvalitativ sociologi*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Prieur, Annick (2006): Bourdieus epistemologi og sociologiens håndværk, i: Prieur, Annick & Sestoft, Carsten: *Pierre Bourdieu. En introduktion*, Hans Reitzels Forlag, København K.
- Prieur, Annick & Sestoft, Carsten (2006): *Pierre Bourdieu. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag, København K.
- Ramian, Knud (2007): *Casestudiet i praksis*, Academica, Århus C.
- Rasmussen, Annette (2006a): *Medarbejder- og kursistroller i forskellige læringsrum*, Forskningsrapport 10, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Rasmussen, Annette (2006b): *Oplevelser af kursistrollen – interviews med Ole Steen Møller, Poul Erik Jensen og Lone Andersen*, i: Else Bisgaard, Bent F. Jensen, Annette Rasmussen & Palle Rasmussen (red.): *Voksenundervisning på arbejde, KOMpetenceudvikling i UDkantsområder*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Rasmussen, Annette (2008): *Rollekonflikter i mødet mellem arbejdsliv og uddannelse* i: Rasmus Antoft m.fl. (red.): *Dansk Sociologi*, nr. 3/19. årg. - november 2008, Dansk Sociologiforening, København K.
- Rasmussen, Annette & Palle Rasmussen (2006): *IT-cafeer: Voksenuddannelse og udvikling i lokalsamfundet*, Forskningsrapport 14, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Rasmussen, Annette & Knud Trier (2006): *Forholdet mellem voksenuddannelse og arbejde: Hvad er meningen? Belyst gennem deltagernes vurdering af et FVU-kursus i en kommunal ældrepleje*, Forskningsrapport 13, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Rosenlund, Lennart & Prieur, Annick (2006): Det sociale rum, livsstilenes rum – La Distinction, i: *Pierre Bourdieu. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag, København K.
- Ryle, Gilbert (1949): *The Concept of Mind*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Rømer, Thomas Aastrup (2006): *Modstand mod modstand mod læring*, i: Bisgaard, Else, Bent F. Jensen, Annette Rasmussen & Palle Rasmussen (red.): *Voksenundervisning på arbejde, KOMpetenceudvikling i UDkantsområder*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.

- Salling-Olesen, Henning (1993): Kvalifikation og kompetence, i: Cornelius, Hans & Karsten Schnack (red.): *Voksenpædagogisk Opslagsbog*, Christian Ejlers' Forlag, København K.
- Saugstad, Tone (2007): Om viden og kunnen – pædagogisk set, i: Peter Østergaard Andersen, Tomas Ellegaard og Lars Jakob Muschinsky (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, Hans Reitzels Forlag, København K.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action*, Basic Books, Inc.
- Sestoft, Carsten (2006): Felter: Begreber og analyser, i: Prieur, Annick & Carsten Sestoft: *Pierre Bourdieu. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag, København K.
- Skipper, Heidi & Bilenberg, Sara (2005): *Kvalitetsudvikling – VUC i Viborg Amt, Udvikling af virksomhedsrettet undervisningstilbud på hf-niveau*”, www.KOM-UD.dk.
- Stake, Robert E. (1995): *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, Robert E. (2000): Case Studies, in: Norman K. Denzin & Yvonna. S. Lincoln (ed.): *Handbook of Qualitative Research*, Second Edition, Chapter 16, thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications.
- Steensen, Jette (2007): *Veje og udveje i et felt under forandring. En komparativ analyse af to grupper lærerstuderende i Danmark og USA*, ph.d.-afhandling, Institut for Læring, filosofi og Uddannelse, Samfundsvidenskabeligt Fakultet, Aalborg Universitet.
- Stoustrup, Lone (2006): *Praksisnær voksenuddannelse i almene fag, Om forskning i projektet 'Kompetenceudvikling i Udkantsområder'*, Forskningsrapport 16, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Sønderjyllands Amt (2002): *FVU Forberedende VoksenUndervisning. Rapport om FVU-tilsynsbesøg*, september-november 2002.
- Trepartsudvalget 2006: *Livslang opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet – rapport fra Trepartsudvalget*, Finansministeriet, Center for arbejdsmarkedsforhold, fordeling og overførselsindkomster, Schultz Distribution og www.fm.dk.
- Ulriksen, Lars (red.) (1992): *Almenkvalificeringsprojektet - Perspektiver på almenkvalificering, 1. delrapport fra Almenkvalificeringsprojektet*, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- UVM (1998): *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år, Undervisningsministeriet 1848 – 1998*, <http://pub.uvm.dk/1998/150.pdf>.
- UVM (2005): *Bekendtgørelse om deltagerbetaling ved almen voksenuddannelse, hf-enkeltfagsundervisning, enkeltfagsstudentereksamen og for hf-selvstuderende*, Undervisningsministeriet, BEK nr 716 af 04/07/2005 Historisk.
- UVM (2007): *Tal der taler 2007*, <http://pub.uvm.dk/2008/taldertaler>.
- Wahlgren, Bjarne, Steen Høyrup, Kim Pedersen & Pernille Rattleff (2002): *Refleksion og læring, Kompetenceudvikling i arbejdslivet*, Samfunds litteratur, Frederiksberg C.
- Wellington, Jerry (2000): *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*, London: Continuum.
- Wenger, Etienne (2004 [1998]): *Praksisfællesskaber*, Hans Reitzels Forlag, København K.
- Vygotsky, Lev S. (1971 [1934]): *Tænkning og sprog 1—2*, Hans Reitzels Forlag, København K.
- Vygotsky, Lev S. (2000 [1978]): *Værktøj og symbol i barnets udvikling*, i: Knud Illeris: *Tekster om læring*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Yin, Robert K. (1994): *Case Study Research, Design and Methods*, Second Edition, Applied Social Research Methods Series, Vol. 5, Sage Publications, Inc.
- Zinkernagel, Peter (2001): *Tilvante forestillingers magt, Påstand*, Peter Zinkernagel/Gerd Preislers forlag til fordel for Genstridige Personer-2001, København.

Skriftlige kilder

Dokumenter

- Ansøgning (2004). Den Europæiske Socialfond, Mål 3 programmet, KOM-UD (A) (udviklingsdelen).
- Ansøgning (2004). Den Europæiske Socialfond, Mål 3 programmet, KOM-UD (B) (forskningsdelen).
- Dansk Lean Akademi (2007): <http://www.dansk-lean-akademi.dk/>.
- ESF, Mål 3-programmet: Den Europæiske Socialfond, se <http://www.socialfonden.dk/>.
- ESF, Oversigt: Den Europæiske Socialfond, Oversigt over Mål 3 prioriteter, se <http://www.socialfonden.dk/default.asp?id=41>.
- ESF, Kompetenceudvikling: Den Europæiske Socialfond, Mål 3, prioritet 3, se <http://www.socialfonden.dk/default.asp?ID=44>.
- ESF, Foregribelse: Den Europæiske Socialfond, Mål 3, prioritet 3, se <http://www.socialfonden.dk/default.asp?ID=103>.
- ESF, Policy- og effektanalyse: Den Europæiske Socialfond, Mål 3, prioritet 3, se <http://www.socialfonden.dk/default.asp?ID=104>.
- ESF, Ansattes kvalifikationer og fleksibilitet: Den Europæiske Socialfond, Mål 3, prioritet 3, se <http://www.socialfonden.dk/default.asp?ID=105>.
- ESF, Tilpasning, fleksibilitet og livslang læring: Den Europæiske Socialfond, Mål 3, prioritet 3, se <http://www.socialfonden.dk/default.asp?ID=106>.
- Formandskabet (2000): *Formandskabets Konklusioner, Det europæiske Råd i Lissabon, Den 23. og 24. marts 2000*, se <http://www.eu-oplysningen.dk/upload/application/pdf/6fc3fad8/konklusioner2000.pdf>.
- NKR (2002): *Nøglekompetencer – forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab*, Dokumentationsrapport fra Det Nationale Kompetenceregnskab, Undervisningsministeriet, Sekretariatet for Det Nationale Kompetenceregnskab, København V, se <http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/dokumentationsrapport.pdf>.
- NKR (2005a): *Det Nationale Kompetenceregnskab - hovedrapport*, Undervisningsministeriet, se <http://pub.uvm.dk/2005/NKRrapport/>.
- NKR (2005b): *Det Nationale Kompetenceregnskab - resume*, Undervisningsministeriet, se <http://pub.uvm.dk/2005/NKRresume/>.
- OECD (2001): *Cities and Regions in the New Learning Economy*. Paris: OECD.
- Regeringen (2002a): *Bedre uddannelser – Handlingsplan*, Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Undervisningsministeriets Forlag, København K, se www.pubivm.dk/2002/bedre1.
- Regeringen (2002b): *Bedre uddannelser*, Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Undervisningsministeriets Forlag, København K, se www.pubivm.dk/2002/-bedre2.
- Regeringen (2003): *Handlingsplan for ufaglærtes kompetenceudvikling*, Undervisningsministeriet, se <http://presse.uvm.dk/nyt/pm/handlingsplan.htm?menuid=0515>.
- Regeringen (2007): *Danmarks strategi for livslang læring, Uddannelse og livslang opkvalificering for alle, Redegørelse til EU-kommissionen*, Undervisningsministeriet, Afdelingen for erhvervsrettet voksenuddannelse, Kontor for livslang læring, <http://www.pub.uvm.dk/2007/livslanglaering>.
- Skovdyrkerne (2007): <http://www.skovdyrkerne.dk/article.asp?menuid=27>.
- Skov- og Naturstyrelsen (2001): *Den biologiske mangfoldighed i skove - status for indsats og initiativer*, se <http://www.sns.dk/udgivelser/2001/87-7279-293-0/-kap02.htm>.
- Trepartsudvalget (2006a): *Livslang opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet – rapport fra Trepartsudvalget*, Bind 1 Den fremtidige voksen- og efteruddannelsesindsats, Finansministeriet, Center for Arbejdsmarkedsforhold, fordeling

og overførselsindkomster, København K, se http://www.fm.dk/db/filarkiv/14296/-VEU_bind_1.pdf.

Trepartsudvalget (2006b): *Livslang opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet – rapport fra Trepartsudvalget, Sammenfatning*, Finansministeriet, Center for Arbejdsmarkedsforhold, fordeling og overførselsindkomster, København K, se <http://www.fm.dk/db/filarkiv/14295/sammenfatning.pdf>.

Lov- og regelstof

Serviceoven (2006): *Bekendtgørelse af lov om social service*, LBK nr 699 af 07/06/2006 (Historisk)

UVM (2000): Bekendtgørelse nr. 1200 af 15/12/2000 om undervisning mv. inden for forberedende voksenundervisning (FVU-bekendtgørelsen) – gælder indtil 1. januar 2007.

UVM (2004a). Lov om uddannelsen til højere forberedelseseksamen (hf-loven). LOV nr 97 af 18/02/2004.

UVM (2004b): Bekendtgørelse af lov om almen voksenuddannelse og om voksenuddannelsescentre, LBK nr. 402 af 28/05/2004 - historisk.

UVM (2004c): Bekendtgørelse om hf-uddannelsen tilrettelagt som enkeltfagsundervisning for voksne (hf-enkeltfagsbekendtgørelsen), BEK nr 1347 af 15/12/2004 – historisk.

UVM (2005a). Bekendtgørelse af lov om forberedende voksenundervisning (FVU-loven). LBK nr 16 af 07/01/2005.

UVM (2005b): Bekendtgørelse om undervisning m.v. inden for forberedende voksenundervisning (FVU-bekendtgørelsen), BEK nr 1374 af 15/12/2005 – gælder efter 1. januar 2007.

UVM (2005c): Bekendtgørelse om undervisning m.v. inden for almen voksenuddannelse (avu-bekendtgørelsen), BEK nr 1480 af 15/12/2005.

UVM (2005d): Samarbejde og kommunikation, Niveau G, Undervisningsvejledning – et standardforsøg inden for almen voksenuddannelse – se <http://us.uvm.dk/voksen2/-vuc/lov/bind2/faneblad3/uvvejl-stforsog/samkom1-uvvejl2005.pdf>.

UVM (2006a): Bekendtgørelse af lov om almen voksenuddannelse (avu-loven). LBK nr 852 af 11/07/2006.

UVM (2006b): Vejledning om indtægtsdækket virksomhed (IDV) – se <http://www.uvm.dk/-admin/documents/IDV.doc>.

UVM (2007a). Lov om uddannelsen til højere forberedelseseksamen (hf-loven). LBK nr 445 af 08/05/2007 (hf-loven).

UVM (2007b): Bekendtgørelse om hf-uddannelsen tilrettelagt som enkeltfagsundervisning for voksne. BEK nr 884 af 09/07/2007 (hf-enkeltfagsbekendtgørelsen).

KOM-UD-publikationslister

KOM-UD-formidling

Bisgaard, Else, Jensen, Bent Fenger, Rasmussen, Annette & Rasmussen, Palle (red.) (2006). *Voksenundervisning på arbejde, KOMpetenceudvikling i Udkantsområder*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Hviid, Marianne Kemény (2007): *Samspillet mellem VUC og virksomheder*, conferencepaper ved Nordisk Forening for Pædagogisk Forskning, marts 2007 i Turku, Finland, tilgængelig i netversion på www.KOM-UD.dk.

Keller, Hanne Dauer & Hviid, Marianne Kemény (2006). *Den vanskelige voksenuddannelse, Læring mellem undervisnings- og arbejdslogik*, conferencepapir ved

- Nordisk Forening for Pædagogisk Forskning, marts 2006 i Örebro, Sverige, tilgængelig i netversion på www.KOM-UD.dk.
- Rasmussen, Annette & Rasmussen, Palle (2006): *Educational Knowledge at Work*, konferencepapir ved European Conference on Educational Research, september 2006 i Geneve, tilgængelig i netversion på www.KOM-UD.dk.
- Rasmussen, Annette (2008): *Rollekonflikter i mødet mellem arbejdsliv og uddannelse* i: Rasmus Antoft m.fl. (red.): *Dansk Sociologi*, nr. 3/19. årg. - november 2008, Dansk Sociologiforening, København K.
- Rømer, Thomas Aastrup & Rasmussen, Annette (2006): *Arbejdserfaringer og almen voksenuddannelse*, konferencepaper ved Nordisk Forening for Pædagogisk Forskning, marts 2006 i Örebro, Sverige, tilgængelig i netversion på www.KOM-UD.dk.

KOM-UD-forskningsrapporter

- Andersen, Tem Frank (2006). *Netvuc i brugerhøjde, Brugerundersøgelse af VUC-Sønderjyllands Netvuc-koncept*. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Andreasen, Brian Kjær (2005). *Lærerroller i virksomhedsrettet undervisning*. Forskningsrapport 7, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet, *Analyse af et VUC-pilotprojekt i ældresektoren*. Forskningsrapport 11, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Hviid, Marianne K. (2006): *Samspilsprocesser i virksomhedsrettet undervisning, Analyse af et VUC-pilotprojekt i ældresektoren*, Forskningsrapport 11, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Hviid, Marianne K., Hanne D. Keller, & Annette Rasmussen (2006): *Implementering af voksenuddannelse i arbejdslivet, Belyst gennem casebeskrivelser af opfølgende aktiviteter*, Forskningsrapport, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Hviid, Marianne Kemény, Hanne Dauer Keller, Annette Rasmussen, Palle Rasmussen & Ulla Thøgersen (2006): *Almen og praksisnær kompetenceudvikling for voksne. Slutrapport fra forskningen i projektet "Kompetenceudvikling i udviklingsområder"*, Forskningsrapport 15, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Hviid, Marianne K., Hanne D. Keller, Annette Rasmussen, Palle Rasmussen & Ulla Thøgersen (2008): *KOMpetenceudvikling i Udkantsområder, Almen og praksisnær kompetenceudvikling for voksne*, Aalborg Universitet.
- Keller, Hanne Dauer (2005). *Undervisning som støtte til virksomhedens forandringsprocesser, Analyse af VUC-forløb på N. Graversens Metalvarefabrik A/S foråret 2005*. Forskningsrapport 8, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Rasmussen, Annette (2006). *Medarbejder- og kursistroller i forskellige læringsrum*. Forskningsrapport 10, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Stoustrup, Lone (2006): *Praksisnær voksenuddannelse i almene fag, Om forskning i projektet 'Kompetenceudvikling i Udkantsområder'*, Forskningsrapport 16, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Svendsen Pedersen, Michael (2006): *Responsum på "Intern evaluering af KOM-UD projektet (efterår 2006)"*, www.KOM-UD.dk.
- Thøgersen, Ulla (2006): *Intern evaluering af KOM-UD projektet (efterår 2006)*, www.KOM-UD.dk.

KOM-UD-kvalitetsrapporter

- Dybdal, Lise (2005). *Kvalitetsudvikling – VUC i Viborg Amt, Tilrettelæggelse af undervisning i Samarbejde og Kommunikation på private virksomheder*. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Eggertsen, A.K., Lundsgaard, L. & Olesen, K. (2005). *Kvalitetsudvikling – VUC i Viborg Amt, Vidensdeling i de virksomhedsrettede aktiviteter*. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Eriksen, A., Christensen, I.L. & Jakobsen, A.E.H. (2005). *Kvalitetsudvikling – VUC i Viborg Amt, Rapport om den lærerfri del i fleksibelt tilrettelagte undervisningsforløb på virksomhederne*. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Iversen, Aa., Poulsen, H.K. & Oddershede, H. (2006). *Kvalitetsudvikling – VUC i Viborg Amt, Modelprojekt: Tradition og fornyelse i ældresektoren i Viborg stor-kommune*. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Jørgensen, C., Odgaard, A.-B. & Nielsen, H.C. (2005). *Kvalitetsudvikling – VUC i Viborg Amt, Materialeudvikling – virksomhedstilpasset undervisning*. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Nielsen, T.R. & Schöllhammer, V. (2005). *Kvalitetsudvikling – VUC i Viborg Amt, Administrative rammer for projektets udvikling*. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Schöllhammer, Vibeke, Oddershede, HanUC i Viborg Amt, *Det opsøgende arbejde*. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Skipper, Helle & Bilenberg, Sara (2005). *Kvalitetsudvikling – VUC i Viborg Amt, Udvikling af et virksomhedsrettet undervisningstilbud på hf-niveau*. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.

Bilagsoversigt

BILAG 1	II
TERMINOLOGI	II
BILAG 2	IV
E-MAIL TIL LEDER I REHABILITERINGEN	IV
BILAG 3 – SPØRGESKEMA	VI
BILAG 3A – SKOVEN/OFF.	VI
BILAG 3B – SKOVEN/PRIV.	VII
BILAG 3C – INDUSTRIEN	VIII
BILAG 3D – REHABILITERINGEN	IX
BILAG 4 – INTERVIEWGUIDE	X
BILAG 4A – VUC-KONSULENTER	X
BILAG 4B – VIRKSHEDSLEDERE	XII
BILAG 4C – LÆRERE	XIV
BILAG 4D – KURSUSDELTA GERE	XVI
BILAG 4E – TELEFON/KURSUSDELTA GERE	XVIII
BILAG 5	XIX
SKEMA 1 – SKOVEN/PRIV.	XIX
SKEMA 2 – SKOVEN/OFF.	XIX
SKEMA 3 – SKOVEN/OFF.	XX
SKEMA 4 – INDUSTRIEN 1A	XXI
SKEMA 5 – INDUSTRIEN 1B	XXI
SKEMA 6 – REHABILITERINGEN	XXII
BILAG 6	XXIII

Bilagsoversigt

BILAG 1	II
TERMINOLOGI.....	II
BILAG 2	IV
E-MAIL TIL LEDER I REHABILITERINGEN.....	IV
BILAG 3 - SPØRGESKEMA	VI
BILAG 3A – SKOVEN/OFF.....	VI
BILAG 3B – SKOVEN/PRIV.....	VII
BILAG 3C – INDUSTRIEN	VIII
BILAG 3D - REHABILITERINGEN.....	IX
BILAG 4 – INTERVIEWGUIDE	X
BILAG 4A – VUC-KONSULENTER.....	X
BILAG 4B – VIRKSOMHEDSLEDERE.....	XII
BILAG 4C – LÆRERE.....	XIV
BILAG 4D – KURSUSDELTAGERE	XVI
BILAG 4E – TELEFON/KURSUSDELTAGERE.....	XVIII
BILAG 5	XIX
SKEMA 1 – SKOVEN/PRIV.....	XIX
SKEMA 2 – SKOVEN/OFF.....	XIX
SKEMA 3 – SKOVEN/OFF.....	XX
SKEMA 4 – INDUSTRIEN 1A.....	XXI
SKEMA 5 – INDUSTRIEN 1B	XXI
SKEMA 6 – REHABILITERINGEN.....	XXII
BILAG 6	XXIII

Terminologi

AF:	Arbejdsformidlingen
AMU:	ArbejdsMarkedsUddannelse
Avu:	Almen VoksenUddannelse
APV:	Almen Praksisnær Voksenlæring
BU:	Regeringens handlingsplan ”Bedre uddannelser”, 2002
CFV:	Center for Fleksibel Voksenundervisning
DeSeCo:	Definition and Selection of Competencies
ESF:	Den Europæiske Socialfond
EU:	Den Europæiske Union
EUD:	ErhvervsUDannelser
EVA:	Danmarks Evalueringsinstitut
FVU:	Forberedende VoksenUndervisning
GVU:	Grundlæggende VoksenUddannelse
Hfe:	Højere forberedelseseksamen enkeltfag
HH:	Højere handelseksamen
HUK:	Regeringens ”Handlingsplan for ufaglærtes kompetenceudvikling” (2003)
KOM-UD:	KOMpetenceudvikling i UDkantsområder
KVU:	Kort videregående uddannelse
LVU:	Lang videregående uddannelse
MVU:	Mellemlang videregående uddannelse
MUS:	MedarbejderUdviklingsSamtale
NKR:	Det Nationale Kompetenceregnskab
OECD:	Organisation for Economic Co-operation and Development

OL:	Organisatorisk læring
PUTU:	Kurset "Personlig Udvikling Til Uddannelse" i AMU-systemet
S&K:	Avu-faget "Samarbejde og kommunikation"
SMV:	Små og mellemstore virksomheder
UVM:	Undervisningsministeriet
VEUD:	VoksenErhvervsUDdannelse
VUC:	VoksenUddannelsesCenter
VVU:	Videregående VoksenUddannelse (svarer til KVU)
WPL:	Workplace learning

E-mail til leder i Rehabiliteringen

Fra: [Marianne K. Hviid](#)

Sendt: lø 16-09-2006 12:05

Til: [\[xx@yy.dk\]](#)

Cc:

Emne: Forskning

Vedhæftede filer:

Kære [Leder].

Som aftalt fremsender jeg oplysninger om, hvordan jeg benytter *[Rehabiliteringen]*¹ VUC-kursus 'Samarbejde og kommunikation' som case i mit ph.d.-forskningsprojekt.

Jeg kan henvise til KOM-UD-projektets hjemmeside www.KOM-UD.dk, hvor der under 'Forskning' ligger en forholdsvis kortfattet (men ganske vist ikke helt opdateret) version af min projektbeskrivelse. Det, der ikke er opdateret, handler om teoretiske positioner og tilgange, samt ændring af problemformuleringen i tilknytning til min indkredsning af den/de teoretiske positioner. Det har ingen betydning i forhold til at være 'case'.

I min undersøgelse arbejder jeg med tre cases, som alle har det til fælles, at de er tilknyttet KOM-UD-projektet, at undervisningen foregår på deltageres arbejdspladser, og at faget er et alment VUC-fag. Jeg kan oplyse, at de to øvrige cases, jeg arbejder med, er et hold skovarbejdere og et hold på en meget stor industriel virksomhed. I min afhandling vil jeg formentlig desuden trække på de forskningsrapporter/cases, der i øvrigt er udarbejdet i KOM-UD-projektet.

I tilknytning til hver af mine tre cases foretager jeg **observationer** af selve undervisningen, **besøger virksomheden** for at få et indtryk af deltageres arbejdsopgaver og virksomhedens kerneopgaver og produktionsforhold i almindelighed, og desuden gennemfører jeg **interviews** med nogle af kursusedtagerne, repræsentant/-er for ledelsen på virksomheden, lærerne og repræsentanter for VUC's ledelse/konsulenter. Desuden bliver alle kursusedtagerne bedt om at udfylde et lille **spørgeskema** med oplysninger om uddannelsesbaggrund, jobfunktion og deres umiddelbare forhold til kurset forud for forløbet. Nogen tid efter kursets afslutning vil jeg formentlig få brug for at stille nogle **opfølgende spørgsmål**. Det vil formentlig kunne klares pr. e-mail eller telefonisk.

Alle oplysninger, jeg kommer i besiddelse af, **behandles fortroligt**. Case-virksomheder såvel som informanter **anonymiseres og sløres** i min afhandling. Jeg griber ikke ind i kursusforløbene, hverken hvad angår tilrettelæggelse, gennemførelse, indhold eller evaluering, og jeg griber ikke ind i virksomhedens interne anliggender. Specielt hvad angår *[Rehabiliteringen]* skal jeg tilføje, at jeg ikke studerer klientrelaterede anliggender. Selve min tilstedeværelse og de

¹ Ord i firkantede parenteser er anonymiseringer, der er indført efterfølgende.

spørgsmål jeg stiller undervejs, kan formentlig i et eller andet omfang påvirke deltagernes refleksioner, og enhver deltager har naturligvis ret til undervejs at bede mig om at stoppe en igangværende observation eller undlade at besvare spørgsmål. Jeg er hidtil ikke løbet ind i sådanne begrænsninger. Reglen er, at deltagerne nærmest glemmer, at jeg er til stede.

Jeg håber, at disse oplysninger er fyldestgørende. Du er selvfølgelig velkommen til kontakte mig, såfremt der er forhold, du ønsker præciseret.

Vedrørende resten af forløbet har jeg planlagt følgende:

- observation af undervisningen den 19. september
- interview med lærerne den 19. september (efter undervisningen - jeg håber det er OK, at vi benytter undervisningslokalet?)
- interview med 3 deltagere plus 1 leder den 21. september
- observation af teammøde den 21. september
- observation af weekendseminar 29.-30. september.

Jeg skal samtidig benytte lejligheden til at takke for, at *[Rehabiliteringen]* har indvilget i at stille sig til rådighed for mit forskningsprojekt.

Med venlig hilsen

Marianne Kemény Hviid
Ph.d.-stipendiat
Aalborg Universitet
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Tlf. institut: + 45 9635 9950
Tlf. direkte: +45 [-] eller +45 [-]
E-mail: mh@learning.aau.dk

Bilag 3 - Spørgeskema

Bilag 3a – Skoven/off.

SVARENE BEHANDLES FORTROLIGT

Uddyb gerne dine svar på bagsiden af papiret

Spørgeskema til medarbejdere/kursister – [Skoven – off.]

1) Fornavn: _____ 2) Stillingsbetegnelse: _____

3) Alder: _____ 4) Efter hvilket klassetrin forlod du skolen: _____

5) Erhvervsuddannelse/-r og efteruddannelseskurser samt uddannelsesår: _____

6) Tidligere ansættelser – firmatype og antal år: _____

7) Antal år i nuværende job: _____

8) Hvilke jobfunktioner har du på distriktet: _____

9) Kræver dit job, at du bliver bedre til

Dansk:

Ja: _____ Nej: _____

Matematik:

Ja: _____ Nej: _____

Edb:

Ja: _____ Nej: _____

10) Oplever du i fritiden, at du har brug for at blive bedre til

Dansk:

Ja: _____ Nej: _____

Matematik:

Ja: _____ Nej: _____

Edb:

Ja: _____ Nej: _____

11) Hvilket trin er du på i

Dansk: _____

Matematik: _____

Edb: _____

12) Har du været med til at beslutte, at der skal være VUC-kurser på din arbejdsplads

Ja: _____ Nej: _____

13) Synes du, at det er en god idé at gå til VUC-kurser på arbejdspladsen sammen med dine kolleger:

Ja: _____ Nej: _____

14) I hvilke sammenhænge kan du få brug for det, du lærer på VUC-kurserne: _____

Mange tak for din hjælp

SVARENE BEHANDLES FORTROLIGT

Uddyb gerne dine svar på bagsiden af papiret

Spørgeskema til medarbejdere/kursister – [Skoven – priv.]

1) Fornavn: _____ 2) Stillingsbetegnelse: _____

3) Alder: _____ 4) Efter hvilket klassetrin forlod du skolen: _____

5) Erhvervsuddannelse/-r og efteruddannelseskurser samt uddannelsesår: _____

6) Tidligere ansættelser – firmatype og antal år: _____

7) Antal år i nuværende job: _____

8) Hvilke jobfunktioner har du på distriktet: _____

9) Kræver dit job, at du bliver bedre til

Dansk:

Ja: _____ Nej: _____

10) Oplever du i fritiden, at du har brug for at blive bedre til

Dansk:

Ja: _____ Nej: _____

11) Hvilket trin er du på i

Dansk: _____

12) Har du været med til at beslutte, at der skal være VUC-kurser på din arbejdsplads

Ja: _____ Nej: _____

13) Synes du, at det er en god idé at gå til VUC-kurser på arbejdspladsen sammen med dine kolleger:

Ja: _____ Nej: _____

14) I hvilke sammenhænge kan du få brug for det, du lærer på VUC-kurserne: _____

Mange tak for din hjælp

Bilag 3c – Industrien

SVARENE BEHANDLES FORTROLIGT

Uddyb gerne dine svar på bagsiden af papiret

Spørgeskema til medarbejdere/kursister – [Industrien]

- 1) Fornavn: _____ 2) Stillingsbetegnelse: _____
- 3) Alder: _____ 4) Efter hvilket klassetrin forlod du skolen: _____
- 5) Erhvervsuddannelse/-r og efteruddannelseskurser samt uddannelsesår: _____

- 6) Tidligere ansættelser – firmatype og antal år: _____

- 7) Antal år i nuværende job: _____
- 8) Hvilke jobfunktioner har du i firmaet: _____

- 9) Kræver dit job, at du bliver bedre til engelsk: Ja: _____ Nej: _____
- 10) Oplever du i fritiden, at du har brug for at blive bedre til engelsk: Ja: _____ Nej: _____
- 11) Hvilket trin er du på: trin 1: _____ trin 2: _____
- 12) Har du været med til at beslutte, at der skal være VUC-kurser på din arbejdsplads
Ja: _____ Nej: _____
- 13) Hvordan og hvorfor er du kommet med på kurset: _____

- 14) Synes du, at det er en god idé at gå til VUC-kurser på arbejdspladsen sammen med dine kolleger:
Ja: _____ Nej: _____
- 15) I hvilke sammenhænge kan du få brug for det, du lærer på VUC-kurserne: _____

Mange tak for din hjælp

Bilag 3d - Rehabiliteringen

SVARENE BEHANDLES FORTROLIGT

Uddyb gerne dine svar på bagsiden af papiret

Spørgeskema til S&K-kursister – [Rehabiliteringen] – hold: ____ dag

1) Fornavn: _____ **2) Stillingsbetegnelse:** _____

3) Alder: _____ **4) Efter hvilket klassetrin forlod du skolen:** _____

5) Erhvervsuddannelse/-r og efteruddannelseskurser samt uddannelsesår: _____

6) Tidligere ansættelser – firmatype og antal år: _____

7) Antal år i nuværende job: _____

8) Hvilke jobfunktioner har du i dit nuværende job: _____

9) Kræver dit job, at du bliver bedre til Samarb. Og kom. (S&K): Ja: _____ Nej: _____

10) Oplever du i fritiden, at du har brug for at blive bedre til S&K: Ja: _____ Nej: _____

11) Giv eksempler på sammenhænge hvor du kan få brug for det, du lærer i S&K: _____

12) Har du været med til at beslutte, at kurset skal foregå på din arbejdsplads:

Ja: _____ Nej: _____

13) Synes du, at det er en god idé at deltage i VUC-kurser sammen med dine kolleger:

Ja: _____ Nej: _____

Mange tak for din hjælp

Bilag 4 – Interviewguide

Bilag 4a – VUC-konsulenter

Interviewguide – VUC-konsulenter

Formålet med interviewet er at belyse følgende overordnede spørgsmål:

Hvilken betydning har virksomhedsforlagt efteruddannelse i almene VUC-fag for deltagernes læring og kompetenceudvikling?

Besvarelsen er anonym.

KOM-UD-rammen

Generelt:

Hvordan kommer et forløb ind under KOM-UD-projektets rammer?

Hvem på VUC er ansvarlig for den konkrete samarbejdsaftale?

Hvordan og hvornår sættes lærerne ind i den konkrete samarbejdsaftale?

Er der særlige vilkår for lærerne – fx forberedelse el. lign.?

Hvilke særlige registrerings- og afrapporteringskrav følger af KOM-UD-rammen?

Hvem er ansvarlig for opfyldelsen heraf?

VUC's overordnede ramme og hensigt, jf. KOM-UD-folderen:

Hvad forstås i KOM-UD-projektet ved begrebet udkantsområde?

Hvad ligger der i at forløbene i KOM-UD-projektet defineres som erhvervsrettet efteruddannelse?

Hvordan bliver deltagelse i almene fag til erhvervsrettet efteruddannelse?

Hvordan er relationen mellem erhvervsrettet efteruddannelse og kompetenceudvikling?

Hvad er det mere konkret for kompetencer, VUC kan bidrage med at udvikle?

Hvordan bidrager erhvervsrettet efteruddannelse af kortuddannede til erhvervsmæssig udvikling og social samhørighed?

Før

Virksomheden:

Hvad kender du til virksomhederne, inden du går ind i en forhandling?

Indgår forløbet i en eller anden form for forandringsproces i virksomhederne?

Har du kendskab til virksomhedernes visioner og planer for fremtiden?

Hvem har du mødt fra ledelserne i virksomhederne?

Hvad kender du til ledelsernes intentioner og forventninger?

Fagvalg – formål – tilrettelæggelse:

Hvordan kom fagene på banen hos [rekvirenter]?

Hvorfor valgte virksomhederne de fag, de gjorde?

Fik du kendskab til særlige ønsker vedrørende mål, tilrettelæggelse og fagligt indhold før holdstart?

Hvad betød det for [aftalerne med rekvirenter], at VUC kunne stille op med en trailer?

Hvorfor vælger [rekvirent] at undervisningen skal foregå på virksomheden?

Deltagerne:

Har du kendskab til deltagernes placering, arbejdsopgaver og produktionsforholdene i virksomheden?

Hvad skal en dygtig medarbejder kunne i vore dage?

Har du mødt deltagerne?

Hvad kender du til medarbejdernes intentioner og forventninger?
Hvordan udvælges de medarbejdere i virksomhederne, der skal deltage i forløbene?

Vejledning:

Har deltagerne fået tilbudt individuel uddannelses- og erhvervsvejledning?
Hvad er/var dit kendskab til deltagerne skolegang og uddannelsesbaggrund?
Hvem foretog testningen/visiteringen/screeningen til trinplacering?
Hvor og hvordan fik deltagerne besked om trinplacering?

Almene fag i relation til levet liv:

Hvordan indgår de valgte fag i den arbejdssammenhæng deltagerne har i jobbet?
Hvordan indgår de valgte fag i deltagerne liv i øvrigt?

Under

Læringsmiljøet:

Hvilke erfaringer er der med, hvad det betyder for læreren, for deltagerne og de gensidige relationer, at deltagerne kommer fra samme arbejdsplads?
Hvad betyder det for deltagerne, at undervisningen foregår hhv. i traileren eller på deltagerne arbejdsplads?
Har virksomhedernes ledelser fulgt med i, hvordan undervisningen foregår, og hvad indholdet er?
Er der opstået ting undervejs, som har gjort, at aftaler måtte ændres? Fx edb-opkobling, fagindhold.

Lærernes arbejdsvilkår:

Hvad betyder det for lærerne, at undervisningen foregår i traileren eller på deltagerne virksomhed?
Hvilke muligheder er der for at samarbejde/sparre med kolleger og for at opbygge et voksenlæringsmiljø?
Hvilke undervisningsmaterialer kan lærerne gøre brug af?
Hvilke muligheder er der for udvikling af erhvervsrettet materiale?
Hvordan tackles lærernes evt. forfald?

Afslutning og efter forløbet

Prøvedeltagelse?
VUC evaluering af forløbet?
Har du kendskab til eller er inddraget i nogen form for implementering af forandringer i virksomhederne som følge af kurset?

Interviewguide – virksomhedsledere

Introduktion

Formålet med interviewet er at belyse følgende overordnede spørgsmål:

Hvilken betydning har virksomhedsforlagt efteruddannelse i almene VUC-fag for deltagernes læring og kompetenceudvikling?

Besvarelsen er anonym.

Om firmaet

Historik – *virksomheden* som arbejdsplads gennem 20-25 år

Produktion – medarbejdernes arbejdsopgaver

Alle medarbejdere i den lokale afdeling – antal – faggrupper

Organisationsstruktur – samarbejdsorganer

Organisationsforandringer:

- gennemførte inden for de seneste år
- forestående nye arbejdsopgaver
- forestående nye administrative rutiner

Om medarbejderne

Antal: Elever, faglærte, MVU'er, LVU'er – hvad er forskellen på arbejdsfunktioner, kvalifikationer/kompetencer

Medarbejderflow

Arbejdsopgaver:

- hvordan tilrettelægges hverdagene for medarbejderne
- hvad laver de
- hvem arbejder sammen
- hvem har elever med
- sikkerhedsforanstaltninger.

Traditioner for efteruddannelse/opkvalificering af medarbejdere

Evt. tidligere kurser på VUC – hvem, hvad, hvorfor, hvornår, hvordan.

Om virksomhedsforlægningen

Hvordan er kurset kommet i stand?

Hvem deltog i beslutningen

Betydning af virksomhedsforlægning til arbejdspladsen

Hvad er formålet?

Ledelsens intentioner og forventninger?

Medarbejdernes intentioner og forventninger?

Samarbejdet med VUC – ledelse – konsulenter – vejledere – lærere

Valg af fag

Tilpasning af fag til virksomhedens kvalifikations- og kompetencebehov

Hvordan blev det besluttet, hvilke medarbejdere, der skulle deltage i kurset?

Hvad betyder det for de indbyrdes relationer mellem medarbejderne at nogen deltager og andre ikke gør?

Er noget forandret siden kurset begyndte – fx medarbejdernes indbyrdes forhold, forhold mellem ledelse og medarbejdere, nye arbejdsfunktioner, ønsker om anden fordeling af opgaver

Hvordan følger ledelsen op på kurset?

Interviewguide – lærere

Formålet med interviewet er at belyse følgende overordnede spørgsmål:

Hvilken betydning har virksomhedsforløb efteruddannelse i almene VUC-fag for deltagernes læring og kompetenceudvikling?

Besvarelsen er anonym.

KOM-UD-rammen

Hvordan kommer et forløb ind under KOM-UD-projektets rammer?

Hvem på VUC er ansvarlig for den konkrete samarbejdsaftale?

Hvordan sættes lærerne ind i den konkrete samarbejdsaftale?

Er der særlige vilkår for lærerne – fx forberedelse el. lign.?

Hvilke særlige registrerings- og afrapporteringskrav følger af KOM-UD-rammen?

Hvem er ansvarlig for opfyldelsen heraf?

Før

Læreren:

Hvor lang tid før holdstart vidste du, at du skulle være lærer, og hvilke fag det gjaldt?

Hvilke fag?

Hvorfor er dit/dine fag med i forløbet?

Fik du kendskab til særlige ønsker vedrørende mål, tilrettelæggelse og fagligt indhold før holdstart?

Ledelsen:

Indgår forløbet i en eller anden form for forandringsproces i virksomheden?

Har du kendskab til virksomhedens visioner og planer for fremtiden?

Har du mødt nogen fra ledelsen i virksomheden?

Hvad kender du til ledelsens intentioner og forventninger?

Deltagerne:

Har du kendskab til deltagerne placering, arbejdsopgaver og produktionsforholdene i virksomheden?

Hvad skal en dygtig medarbejder i virksomheden kunne i vore dage?

Hvornår mødte du deltagerne første gang?

Hvad kender du til medarbejdernes intentioner og forventninger?

Vejledning:

Har deltagerne fået tilbudt individuel uddannelses- og erhvervsvejledning?

Hvad er/var dit kendskab til deltagerne skolegang og uddannelsesbaggrund?

Hvem foretog testningen/visiteringen/screeningen til trinplacering?

Hvor og hvordan fik deltagerne besked om trinplacering?

Under

Tilrettelæggelsesformer:

Hvordan er tilrettelæggelsen (tid/fag/pauser) af undervisningen besluttet?

Hvordan inddrages deltagerne i beslutningerne?

Hvordan, af hvem og hvorfor er deltagerne placeret som de er i lokalet?

Det faglige indhold:

Hvad betyder det for det faglige indhold at forløbene er erhvervsrettede?
Hvordan besluttes det, hvad holdet/den enkelte skal arbejde med, og om det skal være individuelt eller kollektivt?
Hvilke muligheder har du for at opfylde særlige faglige- og indholdsmæssige ønsker?
Er der ønsker, som det af en eller anden grund ikke har været muligt at opfylde?
Hvad skal deltagerne lære i dit fag?
Hvad kan deltagerne bruge det til? (literacy-, lærings-, social-, kreativ og innovations-, interkulturel-, selvledelses-, sundheds-, miljø-, demokratisk- og/eller kommunikationskompetencer)

Almene fag i relation til levet liv:

Hvordan indgår dit/dine fag i den arbejdssammenhæng deltagerne har i jobbet?
Hvordan indgår dit/dine fag i deltagernes liv i øvrigt?
Har deltagerne lært noget? Hvad?

Læringsmiljøet:

Hvad betyder det for læreren, for deltagerne og de gensidige relationer, at deltagerne kommer fra samme arbejdsplads?
Hvad betyder det for deltagerne, at undervisningen foregår på deres arbejdsplads?
Er deltagerne interesserede i/motiverede for at arbejde med dit/dine fag?
Er betingelserne for at deltagerne kan lære noget til stede?
Hvordan bedømmer du samarbejdet med holdet?
Hvad betyder det, at ikke alle skovarbejderne i virksomheden er med i forløbet?
Har ledelsen fulgt med i, hvordan undervisningen foregår og hvad indholdet er?
Er der opstået ting undervejs, som har gjort, at du ændrede planer?

Lærernes arbejdsvilkår:

Hvad betyder det for dig som lærer, at undervisningen foregår i virksomheden?
Hvilke muligheder er der for at samarbejde/sparre med kolleger og for at opbygge et voksenalringsmiljø?
Har du kendskab til tilsvarende forløb?
Hvordan tackles lærernes evt. forfald?
Hvad betyder tilknytningen til KOM-UD-rammen for dit/dine fag og for dit arbejde?

Afslutning og efter forløbet

Prøvedeltagelse?
VUC evaluering af forløbet?
Har du kendskab til eller er inddraget i nogen form for implementering af forandringer som følge af kurset?

Interviewguide – kursusdeltagere

Formål:

Undersøge hvilken betydning virksomhedsforlagt efteruddannelse i almene VUC-fag har for deltagernes læring og kompetenceudvikling?

Dit job

- Faglært – tillært – andet?
- Hvor mange år i skoven?
- Dine arbejdsområder – hvorfor dem?
- Beskriv en alm. Arbejdsdag:
Hvem arbejder du sammen med?
Hvordan bliver opgaverne fordelt?
- Har opgaverne ændret sig i de år, du har været i virksomheden?
- Er der forandringer på vej i virksomheden?
- Hvad skal en dygtig medarbejder kunne i vore dage?
- Er der nogen som tidligere har klaret sig godt på jobbet, men som, du tror, vil komme til kort fremover?
- Traditionerne i virksomheden for efter- og videreuddannelse?

Før kurset

- Hvornår hørte du om det første gang? Hvad tænkte du om det?
- Hvem forhandlede aftalen på plads med VUC?
- Betød det noget at VUC kunne komme ud på arbejdspladsen?
- Hvad er den store idé?
- Hvorfor blev det det/de fag?
- Har du brug for de fag i dit job?
- Blev der aftalt noget specielt (tilpasning) om det faglige indhold? Eller aftalt bestemte mål med undervisninger?
- Hvad forventede du dig?
- Hvad tror du ledelsen forventer?
- Hvad har du tidligere deltaget i af kurser før?
- Hvordan er dine egne erfaringer med at gå i skole – folkeskoletiden?

Selve kurset

- Hvordan fungerer det med undervisningslokalet?
- Hvordan er det at være sammen med sine kolleger på denne måde? Flytter det på den måde i arbejdet sammen i hverdagen?
- Hvordan foregik trinindplaceringen?
- Er det faglige indhold relevant? Er niveauet?
- Lærer-deltager- samarbejdet – hvordan fungerer det?
- Hvordan synes du arbejds/studieaktiviteten er på holdet? Kan I bruge hinanden i undervisningen?
- Har du en fornemmelse af, hvordan du selv bedst lærer noget nyt?
- Lærer du noget? Hvor kan du evt. bruge det?

- Er der sket noget andet undervejs end det du forventede?
- Er der sket noget undervejs, der undrer dig?
- Hvordan vurderer du kollegernes og din egen interesse og udbytte?
- Kan du anbefale det til andre?
- Hvad skulle evt. være anderledes?
- Regner du med at deltage i nogen prøver?
- Har du planer om at deltage i mere uddannelse efter dette?
- Har ledelsen fulgt med i, hvordan undervisningen foregår og hvad indholdet er?
- Har ledelsen meldt noget ud om, hvordan eller om den ønsker at følge op på kurset?

Bilag 4e – Telefon/kursusdeltagere

Telefoninterview – kursusdeltager

- *Er du blevet bedre til at:
Det/de fag du havde på VUC-kurset?*
- *Blev arbejdsrelevant indhold inddraget i tilstrækkelig grad i:
Faget/fagene?*
- *Hvad var dine forventninger til udbyttet af kurset?
Blev forventningerne indfriet?*

Hvis nej: Hvad skyldtes det?
- *Hvilke initiativer har din virksomhed taget for at drage nytte af dine nye almene kompetencer) i arbejdet?*
- *Er der sket ændringer i dit arbejdsliv:*
- *Deltager du i nye kurser, fx:
Erhvervsfaglig opkvalificering:*

*Almen efteruddannelse:
- individuelt?*
- *Hvordan vurderer du, at undervisningslokalet fungerede?*

Bilag 5

skema 1 – Skoven/priv.

FVU-læsning

Antal	M	K	I alt	Bemærkninger		
	8	1	9	Heraf 1 af baltisk oprindelse		
Alder	<20	20-29	30-39	40-49	>50	Gennemsnit
	-	1	-	6	2	44 år
Skolegang	7. kl.	8. kl.	9. kl.			
	2	2	5			
Faglig baggrund	Tillært	Fagudd.	Ufaglært	Bemærkninger		
	-	-	9	Halvdelen havde noget landbrugsuddannelse. Så godt som alle havde deltaget i AMU-kurser på Skovskolen		
Anciennitet som skovarb.	Gennemsnit	Spredning		Bemærkninger - tidligere erhvervserfaringer		
	14 år	2-25 år		5 landbrugsmedhjælpere, 1 selvstændig landmand, 1 fisker, 2 i entreprenørbranchen/maskinstation		
FVU-læsning	Trin 1	Trin2				
	5	4				

Skema 2 – Skoven/off.

FVU-læsning – FVU-matematik – basis- og db

Antal	M	K	I alt	Bemærkninger		
	11	1	12	Heraf 1 kvindelig og 1 mandlig skov- og landskabsfagteknikerelev – begge 10 års skolegang		
Alder	<20	20-29	30-39	40-49	>50	Gennemsnit
	2	-	2	5	3	45 år
Skolegang	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10.kl.	stx	
	2	-	2	7	1	
Faglig baggrund	Tillært	Fagudd.	Ufaglært	Bemærkninger		
	4	2	4	Som ufaglært medtæller 1 faglært tømrer. Af de ufaglærte arbejdede som 1 skovløber/traktorfører og 1 som traktorfører. 2 til-/faglærte arbejder med naturformidling. Alle har deltaget i AMU-kurser på Skovskolen.		

Anciennitet som skovarb.	Gennemsnit	Spredning		Benærkninger - tidligere erhvervserfaringer
	22 år	12-32 år		Murer, tømrer, tækkemand, lastbilschauffør, landbrug, skovbrug, biavl, stutteri, ba- ger og slagter.
FVU- læsning	Trin 1	Trin2	Trin 3	Benærkninger
	2	6	3	1 blev ikke trinindplaceret. 11 deltog i prøverne.
FVU- matematik	Trin 1	Trin2		Benærkninger
	-	12		11 deltog i prøven.
Basis-edb	12			

Skema 3 – Skoven/off.

Krav om øgede basale færdigheder i job og fritid

Kræver job/fritid at du bliver bedre til:	Job		Fritid	
	<i>Ja</i>	<i>Nej</i>	<i>Ja</i>	<i>Nej</i>
FVU-læsning (dansk)	5	6	7	5
FVU- matematik	9	3	5	7
Edb	8	4	10	2

Skema 4 – Industrien 1A

Avu-engelsk modul 1A

Antal	M	K	I alt			
	3	6	9			
Alder	<20	20-29	30-39	40-49	>50	Gennemsnit
	-	-	1	6	2	47 år
Skolegang	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10.kl.		
	1	-	2	6		
Faglig baggrund	Fagudd.	Oplært industrioperator/-montrice	Oplært industrirengøring	Bemærkninger		
	1	8	-	Den faguddannede var ansat som værkfører. Af de oplærte var 1 uddannet butiksassistent og 1 uddannet tømrer, og alle havde deltaget i industrirelaterede AMU-kurser		
Anciennitet i <i>Industrien</i>	Gennemsnit	Spredning		Bemærkninger - tidligere erhvervserfaringer		
	21 år	5-35 år		Supermarked, tømrer, pedel og industri.		

Skema 5 – Industrien 1B

Avu-engelsk modul 1B

Antal	M	K	I alt			
	2	7	9			
Alder	<20	20-29	30-39	40-49	>50	Gennemsnit
	-	-	1	5	3	50 år
Skolegang	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10.kl.		
	1	1	2	4		
Faglig baggrund	Fagudd.	Oplært industrioperator/-montrice	Oplært industrirengøring	Bemærkninger		
	-	7	2	3 var faglærte som butiksassistent, sygehjælper og møbelsnedker, og næsten alle havde deltaget i AMU-kurser		
Anciennitet i Industri-en	Gennemsnit	Spredning		Bemærkninger - tidligere erhvervserfaringer		
	20 år	½-37 år		Gartneri, cafeteria, sygehjælper, træindustri og entreprenørvirksomhed.		

Skema 6 – Rehabiliteringen

Samarbejde og kommunikation

Antal	M	K	I alt			
	-	18	18			
Alder	<20	20-29	30-39	40-49	>50	Gennemsnit
	-	2	4	8	4	43 år
Skolegang	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.	hf/hfe/H H	stx
	-	-	3	4	7	4
Faglig baggrund	Sos u-hj. og sosu-ass.	Sygeplejerske	Ergo- og fysioterapeuter	Socialpæd.-socialrådgiver		
	7	4	6	1		
Anciennitet i Rehabiliteringen	Gennemsnit	Spredning		Bemærkninger - tidligere erhvervserfaringer		
	8 år	6 uger-21 år		Storkøkken, graver, fabrik, dagpleje, børnehave, efterskolelærere, socialrådgivning, dagcenter, hjemmepleje, psykiatrisk plejehjem, kommunal distriktsterapi, neurocenter, sygehus og hospitalspsykiatri		

Der er, hvad uddannelse og erhvervserfaring angår, nogle forskelle mellem kursusedtagerne i mine tre cases. Spredningen i alder sætter i sig selv forskellige rammer for, hvad der i kursusedtagernes ungdom var gældende undervisningspligtig alder. At nogle af kursusedtagerne har 9 års skolegang behøver ikke at betyde, at de (eller deres forældre på børnenes vegne) har følt et stærkere behov for at sikre grundlæggende skolekundskaber end dem med 7 års skolegang. Der behøver ikke at ligge andet i det, end at dem, der gik i skole efter skoleloven af 1972 havde 9 års undervisningspligt mod de hidtil gældende 7 års undervisningspligt. Omvendt kan det kun at have deltaget i den lovpligtige undervisning ikke tages som udtryk for, at der ikke har været ønske om at deltage i yderligere undervisning – livsomstændighederne i ungdommen kan have forhindret, at eventuelle uddannelsesønsker blev ført ud i livet. For alle mine informanter gælder, at undervisningspligten er blevet opfyldt ved skolegang i enten offentlige eller i tilsvarende private skoler. Det er de +40-årige i mine cases, og dem er der flest af, der har haft skolegang efter 7. klasse som valgmulighed. For de max40-årige gælder, at de har haft 9 års undervisningspligt. Generelt gælder, at for de kursusedtagere, der har mindst 10 års skolegang, dvs. realeksamen, 10. klasse eller derover, har der været tale om et egentligt tilvalg af grundlæggende skolekundskaber. Optællingerne af kursusedtagernes grunduddannelse fremgår af nedenstående skema.

Optællingen viser, at der er 7 af kursusedtagerne, dvs. ca. 13 %, ud det samlede kursusedtagerantal på 55 i mine cases, der kun har den lovpligtige undervisning med sig fra ungdommen, og heraf befinder 3 sig som privatansatte og 2 som offentligt ansatte i *Skoven* og 2 i *Industrien*, men ingen i *Rehabiliteringen*. Til sammenligning kan jeg anføre, at i perioden fra 1970 til 1995 faldt andelen af personer pr. årgang, der ikke gennemførte skoleuddannelse ud over undervisningspligten fra 45 % til 17 % (UVM 1998). Sammenlignet med befolkningen som helhed er andelen af kursusedtagere i mine cases, som ikke har almen uddannelse ud over undervisningspligten, forholdsvis lav.

		max40			+40		
		I alt	max 9 år	>9 år	I alt	max 7 år	> 7 år
<i>Skov</i>	privat	1	1	-	8	2	6
	off.	2	-	2	8	2	6
<i>Industri</i>	1A	1	-	1	8	1	7
	1B	1	1	-	8	-	8
<i>Rehabilitering</i>		6	-	6	12	-	12
I alt		11	2	9	44	5	39

Kursusdeltagernes grundskoleuddannelse.